

**POUVOIR DISCRÉTIONNAIRE DES ACTEURS DE PREMIÈRE LIGNE EN
CONTEXTE DE DÉVELOPPEMENT :
ANALYSE DES STRATÉGIES D'ENSEIGNANTS DANS
L'ACCESSIBILISATION DE L'ÉDUCATION SECONDAIRE AU CAMEROUN**

Thèse présentée à
L'ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE (ENAP)
Université du Québec (Canada)

En tant qu'exigence partielle
pour l'obtention du grade de
Docteur en philosophie (Ph.D.)

Par :
Jean-Fidèle Omgba

Août 2015

© *Jean-Fidèle Omgba, 2015*

*« [L]’excellence est de faire ce qu’on doit, quand on le doit,
dans les circonstances où on le doit, aux personnes
auxquelles on le doit, pour la fin pour laquelle on le doit,
comme on le doit ».*

(Aristote dans Ethique à Nicomaque, II, 5)

REMERCIEMENTS

La présente thèse de doctorat, pour avoir bénéficié de la contribution multiforme de plusieurs personnes, revêt le caractère d'une œuvre collective. C'est pourquoi je voudrais adresser mes vifs et sincères remerciements à toutes celles et à tous ceux qui ont pris part, directement ou indirectement, à sa réalisation.

En premier lieu, j'adresse mes remerciements à mon directeur de thèse, Martin Goyette, pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder, pour ses remarques rigoureuses, pour son ouverture d'esprit vis-à-vis de mon regard sur les politiques publiques « d'ailleurs », ainsi que pour ses grandes qualités humaines.

Je remercie également Mesdames Nathalie Mondain et Isabelle Bourgeois, et Monsieur Éric Charest pour avoir accepté de faire partie du comité et du jury de thèse, ainsi que pour leurs conseils judicieux pour la bonification de cette thèse.

Je suis très reconnaissant à l'équipe de la chaire de recherche du Canada pour l'évaluation des politiques publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CREVAJ) de l'ENAP pour m'avoir intégré dans leur groupe de recherche, pour l'accueil qu'ils m'ont toujours réservé et pour les bourses d'appoint qui m'y ont été accordées.

À l'École nationale d'administration publique (ENAP), pour la haute qualité de sa formation et pour ses nombreuses bourses d'exemption qui m'ont permis de me consacrer à la complétion de cet ambitieux projet.

À de nombreuses personnes, au premier rang desquelles les enseignants camerounais travaillant en zone rurale, en particulier ceux qui m'ont accordé de leur temps pour exprimer leurs perceptions, actions et interactions dans l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun, je dis ma reconnaissance, en espérant ne pas me montrer sévère dans l'analyse qui découle de nos échanges.

Je remercie les personnels administratifs et techniques de l'ENAP de Montréal, pour leur disponibilité et pour le cadre de travail chaleureux qu'ils m'ont offert.

Merci à mes ami(e)s, dont Jacques Plamondon, François Mbassi et Simone Bayiha, qui m'ont soutenu, volontairement ou involontairement, dans ce parcours parfois solitaire.

Merci infiniment à ma défunte mère, Brigitte Mboé, à mon père Christophe Omgba, à mes frères et sœurs, pour leur soutien affectueux. Dans cette même catégorie, je voudrais remercier le professeur Joseph Owona, pour son soutien paternel. Sans lui, ma vie ne serait certainement pas la même. « *Ngañ abui !* »

Je n'ai pas de mots assez forts pour remercier ma petite famille de sa patience et de son courage, durant mes longues et interminables absences.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	14
CHAPITRE 1 VERS UNE PROBLÉMATISATION DU POUVOIR DISCRÉTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS	6
1.1. Le Cameroun en bref	6
1.2. Mise en contexte historique de l'éducation au Cameroun	9
<i>1.2.1. Education traditionnelle</i>	<i>9</i>
<i>1.2.2. Education précoloniale</i>	<i>10</i>
<i>1.2.3. Education coloniale</i>	<i>10</i>
<i>1.2.4. Education postcoloniale</i>	<i>12</i>
1.3. Problématique empirique	13
1.4. Question générale et questions spécifiques de recherche	20
CHAPITRE 2 PERTINENCE ET CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE	21
2.1. Pertinence de la politique	21
2.2. Acteurs de première ligne et perception de l'État en Afrique	23
2.3. Zone rurale de pays en développement	24
2.4. Concepts à (re)définir	28
<i>2.4.1. Accessibilisation</i>	<i>28</i>
<i>2.4.2. École publique</i>	<i>30</i>
<i>2.4.3. Education</i>	<i>32</i>
<i>2.4.4. Effectivité</i>	<i>33</i>
2.5. Synthèse	35
CHAPITRE 3 CADRE ANALYTIQUE	36
3.1. Sources théoriques	37
<i>3.1.1. Discrétion</i>	<i>37</i>
<i>3.1.2. Street-level bureaucracy</i>	<i>38</i>
<i>3.1.3. Action stratégique</i>	<i>41</i>
<i>3.1.4. Mise en œuvre des politiques publiques</i>	<i>47</i>
3.2. Grille d'analyse proposée	51
CHAPITRE 4 METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET TRAITEMENT DES DONNEES	53
4.1. Enjeux épistémologiques et méthodologiques	53
4.2. Stratégie de recherche	58
4.3. Méthode de collecte de données	61

4.4.	Traitement et analyse de données	64
4.5.	Validité de la recherche	66
4.6.	Apports et limites de la thèse	70
4.7.	Aspects éthiques de la thèse	74
4.8.	Synthèse	75
CHAPITRE 5 ANALYSE DES DONNEES: OBSERVATIONS EMPIRIQUES		78
5.1.	Dispositif administratif de l'éducation issu des sources documentaires	81
5.1.1.	<i>L'éducation au Cameroun</i>	81
5.1.2.	<i>L'enseignement secondaire</i>	82
5.1.3.	<i>Recrutements des enseignants du secondaire</i>	84
5.1.4.	<i>Droits, obligations et répartition du travail des enseignants</i>	85
5.1.5.	<i>Sanctions infligées aux enseignants</i>	88
5.1.6.	<i>Procédure de mise en place des écoles secondaires en zone rurale</i>	90
5.1.7.	<i>Difficultés inhérentes à l'éducation</i>	93
5.1.8.	<i>Caractéristiques et rôles des acteurs impliqués</i>	95
5.2.	Facteurs susceptibles d'influencer le comportement des enseignants	96
5.2.1.	<i>Caractéristiques individuelles</i>	97
5.2.2.	<i>Facteurs organisationnels</i>	106
5.2.3.	<i>Les facteurs extra-organisationnels</i>	134
5.3.	Comportements des enseignants	138
5.3.1.	<i>Comportements de jeunes enseignantes</i>	139
5.3.2.	<i>Comportement de moins jeunes enseignantes</i>	147
5.3.3.	<i>Comportements de jeunes enseignants</i>	155
5.3.4.	<i>Comportements de moins jeunes enseignants</i>	168
5.3.5.	<i>Synthèse</i>	182
5.4.	Stratégies d'enseignants	184
5.4.1.	<i>Stratégies d'engagement</i>	186
5.4.2.	<i>Stratégies de désengagement</i>	189
5.5.	Synthèse	196
5.6.	Adéquation du cadre théorique	203
CHAPITRE 6 PROPOSITIONS		205
6.1.	Aspect bureaucratique	207
6.2.	Aspect managérial : leadership éthique de type transformationnel	210
6.3.	Formation des enseignants	211
6.4.	Développement de l'identité et de l'éthique professionnelles chez l'enseignant	212
CONCLUSION		216
ANNEXES		228
ANNEXE I Carte administrative du Cameroun : ses régions et ses départements		229
ANNEXE II Place de l'éducation et de la solidarité dans le DSCE du Cameroun		230

ANNEXE III Certificat de conformité éthique (CER-ENAP)	234
ANNEXE IV Guides d'entrevue	235
ANNEXE V Correspondances	239
<i>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</i>	241

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1:	GRILLE D'ANALYSE DES STRATEGIES D'ENSEIGNANTS EN ZONE RURALE.....	51
FIGURE 2:	CADRE DE DEVELOPPEMENT DES STRATEGIES D'ENSEIGNANTS	78
FIGURE 3:	STRUCTURATION DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION AU CAMEROUN	82
FIGURE 4:	STRUCTURATION DE L'EDUCATION SECONDAIRE AU CAMEROUN	83
FIGURE 5:	ETAPES DE PROCESSUS DE RECRUTEMENT DES RESSOURCES HUMAINES	84
FIGURE 6:	STRUCTURE D'UNE ÉCOLE SECONDAIRE PUBLIQUE	92
FIGURE 7:	CATEGORISATION DES STRATEGIES D'ENSEIGNANTS	202
FIGURE 8:	ILLUSTRATION GRAPHIQUE DE LA THÈSE	215

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1:	REPARTITION DES SOURCES DE DONNEES ISSUES DES ENTRETIENS PAR CAS	64
TABLEAU 2:	ANONYMAT ET CONFIDENTIALITE	75
TABLEAU 3:	REPARTITION HORAIRE PAR CLASSE ET PAR SEMAINE DES ÉCOLES SECONDAIRES	86
TABLEAU 4:	PROMOTIONS INTERNES SUSCEPTIBLES D'ETRE ACCORDEES AUX ENSEIGNANTS FONCTIONNAIRES ...	89
TABLEAU 5:	CARACTERISTIQUES INDIVIDUELLES POUVANT INFLUENCER LE COMPORTEMENT DES ENSEIGNANTS	106
TABLEAU 6:	FACTEURS ORGANISATIONNELS	134
TABLEAU 7:	FACTEURS EXTRA-ORGANISATIONNELS	138
TABLEAU 8:	SYNTHESE DES COMPORTEMENTS DES JEUNES ENSEIGNANTES	146
TABLEAU 9:	SYNTHESE DES COMPORTEMENTS DES MOINS JEUNES ENSEIGNANTES	154
TABLEAU 10:	SYNTHESE DES COMPORTEMENTS DES JEUNES ENSEIGNANTS	168
TABLEAU 11:	SYNTHESE DES COMPORTEMENTS DES MOINS JEUNES ENSEIGNANTS	182

ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

APEE :	Association des parents d'élèves et d'enseignants
BM :	Banque mondiale
CES:	Collège d'enseignement secondaire
CSE :	Conseil supérieur de l'éducation
DSCE :	Document de stratégie pour la croissance et l'emploi
DSRP :	Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté
ECI :	En cours d'intégration
ENS :	École normale supérieure
FMI :	Fond monétaire international
IC :	Inspecteur coordonateur
IGP :	Inspecteur général de pédagogie
IPN :	Inspecteur de pédagogie national
IPR :	Inspecteur de pédagogie régional
MINEDUB :	Ministère de l'Éducation de base
MINEFOP :	Ministère de l'Emploi et de la formation professionnelle
MINEPAT :	Ministère de l'Économie, de la planification et de l'aménagement du territoire
MINESEC :	Ministère des Enseignements secondaires
MINESUP :	Ministère de l'Enseignement supérieur
MINJEC :	Ministère de la Jeunesse et de l'éducation civique
MINSEP:	Ministère des Sports et de l'éducation physique
OMD :	Objectifs du millénaire pour le développement
ONG :	Organisation non gouvernementale
PASEC :	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PCEG :	Professeur de collèges d'enseignement général
PCET :	Professeur de collèges d'enseignement technique
PLEG :	Professeur de lycées d'enseignement général
PLET :	Professeur de lycées d'enseignement technique
PNUD :	Programme des Nations unies pour le développement
PTA :	<i>Parents and Teachers Association</i>
RESE :	Rapport d'État sur le système éducatif national
SAC :	Système d'action concret

SG :	Surveillant général
SSE :	Stratégie du secteur de l'éducation
TBS :	Taux brut de scolarisation
UNESCO :	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF :	<i>United Nations of International Children's Emergency Fund</i>
ZEP :	Zone d'éducation prioritaire

RÉSUMÉ

Alors que les rapports, optimistes, sur l'évolution de l'éducation en Afrique se sont davantage intéressés jusqu'ici aux aspects quantitatifs, comptables et pédagogiques, cette thèse est plutôt centrée sur les facteurs humains et qualitatifs de l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun.

Au moment où l'éducation secondaire commence à faire l'objet de plus de vulgarisation et de reconnaissance de la part des États africains et des institutions internationales partenaires, il est opportun de se pencher sur la qualité de son offre. Aussi, par une exploration empirique de leurs perceptions, actions et interactions, nous tentons de saisir, de façon inductive, la portée de l'exercice du pouvoir discrétionnaire chez les enseignants fonctionnaires du secondaire public, les facteurs qui le pré-structurent et ses répercussions sur le processus d'accessibilisation de ce niveau d'éducation en zone rurale notamment. Le contexte rural de pays en développement offre un cadre d'analyse assez particulier de politiques publiques, à cause des conditions de vie et de travail inhabituelles, ainsi que de l'éloignement des centres de décision.

Nous voulons connaître les facteurs qui influencent le travail de ces enseignants, comment ils y font face et ce que cela change dans la réalisation des objectifs visés par la politique concernée. Pour ce faire, nous avons parcouru de nombreux documents ayant trait à l'organisation et au fonctionnement de l'éducation au Cameroun, et réalisé une quarantaine d'entrevues semi-dirigées, avec des enseignants fonctionnaires, hommes et femmes, jeunes et anciens confondus et travaillant en zone rurale.

Cette recherche contribue à enrichir le bagage théorique en analyse des politiques publiques en campant la nature des stratégies des acteurs de première ligne dans la zone rurale de pays francophones d'Afrique subsaharienne, avec une structure politico-administrative assez centralisée, du moins en ce qui concerne le secteur de l'éducation secondaire. Elle dévoile également des dysfonctionnements pratiques en termes de mobilisation des ressources, humaines surtout, et ouvre par le fait même, des avenues pour un meilleur encadrement administratif, éthique et managérial des ressources affectées à l'éducation, en vue d'une meilleure gestion du pouvoir discrétionnaire des acteurs de base dans ce contexte particulier.

INTRODUCTION

Depuis les années 2000, l'éducation secondaire est de plus en plus reconnue comme une condition majeure pour l'atteinte des objectifs de développement humain, de stabilité politique et de compétitivité économique (Acedo, 2002; Alvarez, Gillies & Bradsher, 2003; Holsinger & Cowell, 2000; King, McGrath, Rose, 2007; Lewin & Caillods, 2001; Lewin 2005, 2007, 2008; UNESCO, 2001, 2008; World Bank, 2005a, 2007). Cette nouvelle vision de l'éducation secondaire a quelque peu coïncidé avec la vulgarisation de ce niveau d'éducation en Afrique subsaharienne. C'est ainsi que depuis les années 90, le Cameroun connaît le déploiement sur toute l'étendue de son territoire, d'un nombre impressionnant d'écoles publiques secondaires. Il est désormais question pour l'État de « rapprocher l'école des apprenants¹ ». En 20 ans, plus de 2 000 nouveaux lycées et collèges publics ont été créés, soit cinq fois plus d'écoles secondaires publiques que celles qui ont été créées en 30 ans d'indépendance. On est ainsi passé de 300 écoles publiques secondaires au début des années 1990 à plus de 2 400 en 2013. Près des deux tiers de ces nouvelles écoles secondaires ont été ouvertes en zone rurale. Ce faisant, l'éducation de niveau secondaire, autrefois réservée aux centres urbains, est aujourd'hui dispensée partout, même dans les zones les plus reculées et enclavées du pays et à toutes les couches sociales. L'ouverture de toutes ces écoles s'est accompagnée d'un recrutement massif et en continu d'enseignants pour assurer l'encadrement des jeunes sortis des écoles primaires ; lesquels n'auraient plus besoin pour la grande majorité, de quitter la maison familiale comme ce fut jadis le cas, pour s'installer en ville afin de pouvoir poursuivre leurs études secondaires. Surtout que dans le même temps en zone urbaine, l'explosion démographique n'a pas laissé le temps aux écoles secondaires qui s'y trouvent de mieux contrôler la pression démographique en raison de la nouvelle attention tournée vers les régions jusque-là marginalisées. Bien plus, les orientations internationales en matière d'éducation, au cours de ces vingt cinq dernières années, ont fait la part belle au développement d'une éducation primaire dont le produit frappe désormais avec insistance aux portes du secondaire.

¹ Cette expression est devenue tellement courante dans les discours des cadres politiques et administratifs au Cameroun depuis les années 90 qu'on en déduit qu'il s'agit d'une politique publique.

Potentiellement en nombre suffisant si l'on s'en tient aux recrutements successifs et en masse durant la période évoquée (1990-2013), les enseignants se trouvent cependant face à un double défi. Malgré un traitement salarial relativement intéressant, ces hauts cadres de la fonction publique² sont appelés pour certains à enseigner dans des salles de classe surpeuplées dans les grands centres urbains. Pour d'autres, il faut s'installer à des endroits éloignés, difficiles d'accès et souvent inhospitaliers où ils sont les seuls agents de l'État au milieu de citoyens sans autre lien direct avec l'administration que l'école. Ici ou là, les conditions de travail ne sont pas les meilleures. Pourtant, au-delà des rapports statistiques qui montrent une nette amélioration des taux bruts de scolarisation (TBS) en Afrique subsaharienne³, il faut s'assurer d'une éducation de qualité à cette jeunesse, gage du développement et de l'avenir de toute une société, et qui représente plus de 50 % d'une population nationale estimée à plus de 22 millions d'habitants.

Habituellement, dans le contexte africain, on assimile la zone rurale à la pauvreté et à l'indigence. À telle enseigne que les parents envoient leurs enfants à l'école pour ne plus avoir à y vivre quand ils auront réussi leurs études. Cette idée est développée depuis la colonisation, moment où on allait à l'école pour être auxiliaire de l'Administration coloniale, localisée dans les centres urbains, ou ce qui en tenait lieu (Clauzel, 2006). L'affectation d'un haut cadre de la fonction publique peut alors prendre une allure d'échec, de retour à la case départ, aussi bien pour l'enseignant, objet de l'affectation, pour sa famille, que pour la société de manière générale. L'exode rural qui sévit dans ces pays peut également s'expliquer par ces stigmates dont la plupart des jeunes ruraux veulent se débarrasser en s'installant dans les villes, sans ressources et sans espoir, gonflant le pourcentage d'habitants de bidonvilles dans la population urbaine (46.1 % en 2009). L'éducation reçue, surtout au niveau primaire et la résistance des éléments culturels y sont aussi pour beaucoup. Perdure alors

un rapport de hiérarchie immuable entre les catégories sociales : le citadin par rapport au paysan [...]. Ce contexte éducatif contribue au déracinement de l'enfant [et même de l'adulte] de son milieu social, et au mépris des cultures nationales, en altérant les identités antérieures. (Sylla, 2004, p. 48)

² Les enseignants du secondaire au Cameroun formés pour la plupart dans les écoles normales supérieures, sont classés dans la catégorie la plus élevée (la catégorie A) et figurent parmi les mieux payés de la fonction publique. Même si le niveau des salaires demeure un sujet polémique, il n'en demeure pas moins qu'ils sont classés dans cette catégorie plutôt de privilège dans ce contexte.

³ À titre d'exemple, l'UNICEF fixe le taux brut de scolarisation (TBS) à 90 % au Cameroun en 2013.

Dès lors, une plus grande attention mérite d'être accordée aux comportements des enseignants affectés dans les écoles secondaires situées en zone rurale pour tenter d'appréhender les enjeux de l'accessibilisation de l'éducation dans cette zone aux conditions de vie et de travail peu évidentes, et sujette au dénigrement par la population dans son ensemble. Surtout qu'en même temps, pour renverser cette tendance, les enseignants ont un rôle de premier plan à jouer et leur mobilisation s'avère primordiale :

Better teacher governance is vital to reduce disadvantage in learning. If days are lost because teachers are absent or devote more attention to private tuition than classroom teaching, for example, the learning of the poorest children can be harmed. Understanding the reasons behind these problems is crucial for the design of effective strategies to solve them. Strong school leadership is required to ensure that teachers show up on time, work a full week and provide equal support to all. (UNESCO, 2014, p. 77)

En outre, il serait intéressant de savoir en quoi consistent les stratégies que les enseignants développent pour s'acquitter de la mission qui leur est confiée, stratégies qui reposent sur un pouvoir discrétionnaire dont ils sont dépositaires (Lipsky, 1980 ; Friedberg, 1993). Ce d'autant plus que “[in] secondary school, the weakest learners are the poor in rural areas” et que “culture and poverty often interact to produce an extremely high risk of being left far behind”. (UNESCO, 2014, p. 21)

Notre thèse donc porte sur le pouvoir discrétionnaire des enseignants du secondaire travaillant en zone rurale dans le contexte de développement qu'est celui du Cameroun, contexte difficile et complexe à plusieurs égards (aux plans géographique, culturel, structurel, infrastructurel, matériel...), où l'enseignant présente un profil très variable (genre, formation, statut professionnel, ancienneté...) et où les décisions concernant l'éducation sont prises par l'État au niveau central. Notre thèse vise les enseignants du secondaire, une catégorie de fonctionnaires d'exécution (*street-level bureaucrats*) qu'on a souvent perçue sous un angle davantage quantitatif et pédagogique (*teaching strategies*) oubliant qu'ils disposent d'une importante marge de manœuvre et d'un réel pouvoir discrétionnaire (*teachers strategies*) susceptible d'influencer la mise en œuvre des politiques éducatives. Il s'agit également d'une analyse d'acteurs dans un système d'action concret (Crozier et Friedberg, 1977; Friedberg, 1993), dans des organisations ouvertes sur l'environnement, où l'on voudrait s'intéresser davantage aux comportements des enseignants à l'égard non

seulement des élèves, mais de tous les autres acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la politique susmentionnée.

Au total, nous avons réalisé une quarantaine d'entrevues semi-dirigées, trente-six précisément, avec des enseignants fonctionnaires, hommes et femmes, jeunes et anciens confondus et travaillant en zone rurale.

L'organisation de cette thèse tente de saisir la trame par laquelle se construit et s'exerce le pouvoir discrétionnaire des enseignants du secondaire public affectés en zone rurale au Cameroun : en six chapitres, nous traitons du contexte dans lequel se forge le système éducatif camerounais, la place qu'y occupe l'enseignant, ses perceptions, actions et interactions, les répercussions de son comportement sur l'accessibilisation de l'éducation secondaire et enfin, les conditions permettant une meilleure mobilisation ainsi qu'une meilleure gestion du pouvoir discrétionnaire des enseignants du secondaire.

Le premier chapitre se consacre à la problématisation du pouvoir discrétionnaire des enseignants du secondaire au Cameroun. Le but de ce chapitre est de s'intéresser aux conditions historiques dans lesquelles s'est construit le système éducatif camerounais, ce qui nous permet de mieux saisir l'intérêt que nous voulons porter aux stratégies développées par l'enseignant. Au cours de ce chapitre, plusieurs sujets sont débattus. Après une brève présentation du Cameroun, nous procédons à une mise en lumière du contexte historique de son système éducatif. Cette mise en lumière du contexte historique nous conduit à la problématique empirique de notre recherche et aux questions générales et spécifiques qui en découlent.

Le chapitre qui suit traite de la pertinence de la recherche. Elle repose sur quatre éléments : l'importance du sujet de la politique à l'étude, les acteurs de première ligne, le contexte rural et les fondements même de l'éducation publique, traduits par la définition de quelques concepts.

Les sources théoriques utilisées dans le cadre de ce travail sont l'objet du chapitre 3. Tour à tour, il est passé en revue la théorie de la discrétion développée entre autres par Galligan (1990), Hawkins (1992), Baldwin (1998), la *street-level bureaucracy* de Michael Lipsky (1980), l'action stratégique de Michel Crozier et Erhard Friedberg

(1977 ; 1993), la mise en œuvre de l'approche séquentielle de l'analyse des politiques publiques (Lerner et Lasswell, 1951; Anderson, 1990; Jones, 1991; Pressman et Wildawsky, 1973; Mazmanian et Sabatier, 1983).

Dans le quatrième chapitre, nous présentons le cadre méthodologique qui a été utilisé pour notre thèse doctorale en explicitant les choix épistémologiques et méthodologiques relatifs à notre étude de cas, ainsi que le traitement et l'analyse des données, la validité de la recherche, les apports, les limites et les aspects éthiques de la thèse. Au cœur de notre recherche, et sur la base de nos sources de données, le chapitre 5 aborde le dispositif politico-administratif de l'éducation camerounais et le comportement de l'enseignant du secondaire affecté en zone rurale. En partant des facteurs individuels, organisationnels et extra-organisationnels, c'est dans ce chapitre que nous découvrons la façon dont l'enseignant se comporte une fois affecté en zone rurale. Il porte essentiellement sur l'analyse des données et la discussion autour du pouvoir discrétionnaire l'enseignant. En clair, ce chapitre dévoile les stratégies des enseignants concernés à travers une analyse interprétative de leur comportement. Dans ce même chapitre, nous discutons des répercussions des stratégies d'enseignants sur l'effectivité de la mise en œuvre de la politique ainsi que de l'adéquation du cadre théorique et analytique utilisé, et nous revenons sur la démarche de recherche.

Enfin, le chapitre 6 fait étalage de quelques propositions de recherche. Sans être des remèdes clé en main, une absence de propositions dans cette thèse participerait du désenchantement et du cynisme vis-à-vis de l'État et de son Administration au regard des nombreux dysfonctionnements mis à jour. La conclusion revient sur le cheminement de notre réflexion et les implications qui en découlent.

CHAPITRE 1

VERS UNE PROBLÉMATISATION DU POUVOIR DISCRÉTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

Deux éléments majeurs constituent la trame de ce premier chapitre : la mise en contexte historique de l'éducation au Cameroun et la problématique empirique à travers laquelle sont posées nos questions de recherche, générale et spécifiques. Mais avant d'aborder la mise en contexte historique de l'éducation au Cameroun, il convient de présenter brièvement ce pays de l'Afrique centrale.

1.1. Le Cameroun en bref

Le Cameroun est un pays d'Afrique centrale. Son espace géographique appartient au massif occidental ouvert sur le golfe de Guinée avec deux entités, le Sud et le Nord Cameroun, pour une superficie d'environ 475 000 km². La partie Sud s'étend sur l'ensemble de la façade maritime y compris l'hinterland (Pierre, 1971).

Le pays est composé de régions si diverses et de populations tellement différentes qu'on en parle comme de « l'Afrique en miniature⁴ ». On retrouve au Cameroun une très grande variété de domaines biogéographiques. Sur le plan démographique, l'ouest et le nord se rattachent aux hautes densités des pays du Golfe de Guinée, tandis que le sud et l'est connaissent les très faibles densités de l'Afrique centrale (Mveng, 1979).

Depuis son indépendance le 1^{er} janvier 1960, le Cameroun n'a connu que deux présidents : Le premier, Ahmadou AHIDJO, a dirigé le pays jusqu'au 6 novembre 1982, date à laquelle il a démissionné de ses fonctions de président de la République. Il a été remplacé à la tête de l'État par son successeur constitutionnel M. Paul BIYA, jusqu'alors Premier ministre.

⁴ Le Cameroun compte plus de 280 langues nationales et autant d'ethnies, issues de quatre grandes familles africaines: négro-congolaise, nilo-sahélienne, bantoue, chamito-sémitique.

Géographiquement et culturellement représentatif de la plupart des pays d'Afrique, le Cameroun se situe à la jonction de l'Afrique équatoriale et de l'Afrique tropicale, plus précisément en Afrique centrale, au fond du Golfe de Guinée, légèrement au-dessus de l'équateur (Ngho, 1990). Il s'étend en latitude entre 1° 40' et 13° (nord) puis en longitude entre 8° 40' et 16° 10' (ouest). Les coordonnées géographiques indiquent clairement que le Cameroun est un pays de l'hémisphère nord. Il partage ses frontières avec six pays africains : le Tchad au nord, la République Centrafricaine à l'est, Le Nigeria à l'ouest, le Gabon, le Congo, la Guinée équatoriale au sud.

Carte politique et administrative du Cameroun.



Source : Encyclopédie de la République du Cameroun 2010.

Le climat camerounais se distingue par deux grands domaines :

- le domaine équatorial caractérisé par des précipitations abondantes, des températures élevées et constantes qui entraînent une amplitude thermique faible et une végétation se dégradant au fur et à mesure que l'on s'éloigne de l'équateur. Ce domaine présente deux nuances : le domaine équatorial de type guinéen régnant sur une partie de la côte et sur le plateau sud-camerounais avec quatre saisons ; le domaine équatorial de type camerounien au voisinage du Mont Cameroun avec une surabondance de pluies qui tombent en une seule saison annuelle de neuf mois ;
- le domaine tropical comporte deux nuances. D'une part le tropical soudanien avec des températures élevées et des pluies peu abondantes. D'autre part, le tropical sahélien avec des températures élevées et une irrégularité des pluies.

L'hydrographie et la végétation sont influencées par ces deux grands domaines climatiques. Sur le plan de l'urbanisation, le Cameroun se distingue par trois grands foyers : le foyer occidental dont le noyau est Douala, le foyer central dominé par Yaoundé et le foyer du nord ayant pour pôle Garoua.

L'économie camerounaise présente les caractéristiques de pays en voie de développement (expression plus respectueuse préférée à pays sous-développé), puisque le secteur primaire occupe plus de 70 % de la population active qui exerce essentiellement dans l'agriculture et l'élevage.

Pays en développement donc, le Cameroun fait face aux problèmes récurrents de chômage, d'endettement, d'absence d'infrastructures de base. Pour les résoudre, il a été mis en place depuis quelques années une Stratégie de développement visant notamment la croissance et l'emploi⁵ (DSCE), à la suite de la révision du tout premier document de stratégie de développement centré sur la lutte contre la pauvreté⁶ (DSRP). Dans les deux stratégies de développement, l'éducation scolaire occupe une place de choix, à côté de la santé et des autres infrastructures de base.

⁵ Le DSCE est le document de stratégies pour la croissance et l'emploi. La plupart des politiques publiques camerounaises prennent naissance dans ce document.

⁶ Le DSRP a précédé le DSCE. Il était orienté vers la réduction de la pauvreté.

1.2. Mise en contexte historique de l'éducation au Cameroun

Le mot « contexte » possède de nombreux équivalents terminologiques, il s'agit entre autres de : environnement, situation, cadre, milieu. Il peut être historique, politique, économique, social, culturel. Le contexte historique joue un rôle important dans les explications sociologiques et les comportements d'acteurs sociaux et organisationnels. Il est susceptible d'englober les autres types de contextes dans lesquels l'action individuelle ou collective des humains se déploie, dans la mesure où il permet de comprendre l'évolution des problématiques sociales, économiques, politiques ou culturelles.

L'histoire de l'Afrique subsaharienne accorde au terme « éducation » diverses connotations qu'il importe de revisiter si l'on veut appréhender toute la complexité qu'il a revêtue tout au long de son évolution au cours de laquelle il a présenté des caractéristiques différentes : éducation traditionnelle, éducation précoloniale, éducation coloniale, éducation postcoloniale, nouvelle éducation. Cette mise en contexte nous permet également de voir la place que l'enseignant y a respectivement occupée.

1.2.1. L'éducation traditionnelle

L'éducation traditionnelle africaine se déroulait dans un contexte d'enseignement organisé, dans des lieux et des structures spécialement conçus pour l'orientation des jeunes et l'édification des générations moins âgées par celles qui sont plus âgées. On était donc enseignant par l'âge et dans un cadre social, et non familial. Les jeunes étaient formés pour acquérir les compétences dont ils avaient besoin, tant pour préserver et défendre les institutions et les valeurs fondamentales de la société, que pour les adapter en fonction de l'évolution des circonstances et de l'apparition de nouveaux défis. L'éducation traditionnelle africaine est donc celle qui est fondée sur les traditions proprement africaines et qui est transmise de génération en génération dans ces sociétés depuis l'Afrique précoloniale jusqu'à nos jours. Au Cameroun, l'éducation traditionnelle se situe bien avant la colonisation. Laburthe-Tolra montre que l'éducation traditionnelle était essentiellement orale et pratique, qu'elle était une responsabilité de la société traditionnelle de l'époque et qu'elle se faisait par l'imitation spontanée des adultes et des aînés, sous forme de jeux entre enfants, puis par association à l'activité des parents (Laburthe-Tolra, 2009). Elle s'effectuait grâce à une socialisation basée sur

les valeurs traditionnelles. L'enseignant et l'école tels que nous les connaissons aujourd'hui n'existaient pas. Les aînés faisaient office d'enseignants pour ainsi dire et la société servait d'école. L'éducation traditionnelle n'avait pas pour ambition de rendre la société meilleure mais de maintenir l'équilibre communautaire préservé de génération en génération. C'est par l'âge, et non par la formation qu'on devenait enseignant. L'éducation consistait à transmettre aux nouvelles générations ce que les personnes âgées avaient reçu des générations antérieures.

1.2.2. L'éducation précoloniale

Avec l'ouverture de la toute première école formelle en 1844 viendra l'éducation précoloniale qui va de 1844 à 1884. Elle avait comme langue l'anglais. La deuxième école est fondée en 1845, soit une année plus tard. En 1859, on comptait sept écoles au Cameroun. Le programme scolaire avait trois volets : l'enseignement général, l'enseignement pratique et l'enseignement biblique (Laburthe-Tolra, 2009). Pour l'enseignement général, il s'agissait de cours d'utilisation des langues locales, d'anglais que les élèves devaient savoir lire et écrire, puis de cours de mathématiques élémentaires. L'enseignement pratique consistait en l'initiation aux techniques d'agriculture et de construction des maisons. L'enseignement biblique se faisait en langue locale et consistait à réconcilier l'homme avec Dieu et son environnement. L'école camerounaise précoloniale était protestante (Ngongo, 1982), d'une manière exclusive. Il ne s'agissait pas de former ni une classe de prolétaires, ni des agents subalternes, servant des intérêts des colons mais plutôt des gens responsables, capables de se prendre en charge et d'insuffler la même dynamique aux autres couches de la population. Les pionniers furent relayés par d'autres missionnaires venus des horizons les plus divers, et aujourd'hui encore, l'éducation confessionnelle entend perpétuer le même élan éthique.

1.2.3. L'éducation coloniale

Au moment où intervient ce qu'il est convenu d'appeler l'irruption de l'éducation coloniale, les populations africaines vivaient dans un contexte socioculturel relativement stable. C'est alors que les puissances colonisatrices ont imposé l'école occidentale (Cheik Anta Diop, 1981). Cette introduction brutale aura de nombreuses conséquences sur les sociétés africaines.

Introduite en Afrique pour fournir à l'Administration coloniale des fonctionnaires subalternes locaux, l'école coloniale n'a pas tout de suite été bien accueillie pour des raisons diverses. Le monde musulman, précurseur pourtant de l'instruction scolaire dès le XI^e siècle à travers les écoles coraniques, s'est aussi opposé à l'école occidentale, ce que rappelle dans un contexte similaire, un personnage de Kane :

Si je leur dis un jour d'aller à l'école nouvelle, ils iront en masse. Ils y apprendront toutes les façons de lier le bois au bois que nous ne savons pas. Mais apprenant, ils oublieront aussi. Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront. [...] Nous refusions l'école pour demeurer nous-mêmes et pour conserver à Dieu sa place dans nos cœurs. (Kane, 1961, p. 44)

L'éducation coloniale vient rompre avec l'éducation traditionnelle mais cette dernière subsistera tout de même à l'organisation scolaire héritée des différentes occupations étrangères vécues par le Cameroun. Ainsi en est-il de la culture de l'oralité qui continue à influencer l'environnement éducationnel camerounais à travers une utilisation enrichissante de la mémoire (Amougou, 2006). Une évaluation du bilan de l'éducation coloniale laisse percevoir un tableau sombre des systèmes ayant connu « l'assimilation » (sous-système francophone) comparativement à ceux qui pratiquaient l'*indirect rule* (sous-système anglophone). Ce constat est d'autant plus vrai dans le cas du Cameroun où le sous-système éducatif anglophone, en dépit de certains dysfonctionnements, se porte relativement mieux que celui de la partie du territoire ayant subi la colonisation française. L'on note également qu'à l'époque précoloniale, l'Éducation pour tous (EPT) était bel et bien une réalité en Afrique compte tenu de la grande emprise de la société sur les individus (Amougou, 2006). Cette donne va changer avec la colonisation.

La période coloniale (1884-1960) a été une période d'imposition des langues et des cultures allemande, française et anglaise, fondées essentiellement sur le livre. C'est une période où l'école méconnaît, nie, voire détruit les valeurs non moins réelles de la culture négro-africaine de tradition orale. Sans avoir besoin de nous y attarder, notons que de nombreux moyens ont été utilisés par l'école coloniale pour détruire tout l'héritage culturel de l'homme africain, afin de créer un vide culturel autour de lui dans le seul but de mieux lui imposer un autre style de vie c'est-à-dire une manière occidentale de concevoir le monde. Les cadres qui sortaient de ces écoles coloniales travaillaient pour l'Administration coloniale acquérant ainsi un statut social privilégié, les enseignants y compris. Ce type de formation, élitiste de par sa nature, suscitait un

engouement dans certains milieux. Ainsi l'Afrique et le Cameroun se sont vus imposer le système d'enseignement occidental qui a progressivement détruit les valeurs authentiques de l'éducation traditionnelle (Bah, 2008). La réalité de l'école telle qu'inspirée par la colonisation, n'a pas beaucoup évolué même cinquante ans après l'indépendance.

1.2.4. L'éducation postcoloniale

Depuis 1960, année de l'indépendance du Cameroun, l'école postcoloniale fonctionne sur un double système (francophone et anglophone). Avec la fin de la tutelle en 1959, le Cameroun français accède à l'indépendance en 1960. La réunification, en 1961, avec une partie de l'ancien Cameroun britannique, fonde la République fédérale du Cameroun. Les premiers responsables du pays sont conscients du fait que l'avenir ne peut se construire que par l'éducation.

D'emblée, l'État semble s'arroger tous les pouvoirs sur la scolarisation. Il apparaît comme l'acteur principal. C'est lui en effet qui donne l'impression d'en assurer l'organisation, les orientations politiques et le contrôle stratégique. Dans ce contexte, le caractère monolithique du pouvoir de l'État écarte de toute évidence la question scolaire du débat public. D'un côté, on y reconnaît le prolongement de l'attitude coloniale dénoncée par Atangana :

Le colon envahit toute la place : il crée le service, construit les écoles, élabore les programmes, organise les examens et le régime des études, définit les méthodes pédagogiques, détermine les finalités de l'enseignement, contrôle et oriente le tout. (Atangana, 1996, p. 19).

Dans le cas du Cameroun postcolonial, la politique éducative est souvent captive d'un individu et les orientations attendues par la communauté éducative prennent l'allure d'une autoglorification, alors même que les lignes de force de ces programmes éducatifs étaient plutôt définies en Occident par ceux qui continuaient de tirer les ficelles culturelles, politiques et économiques :

On dispose, par ailleurs, du millier de discours qu'Ahidjo a lus au cours de ses vingt-cinq années de pouvoir solitaire, discours qui furent de ce fait des monologues. Tous ces écrits apparaissent comme des instruments de propagande politique plutôt que comme le fruit d'une recherche contrôlée et organisée. On n'y perçoit guère ce souci de vérité, d'objectivité qui caractérise la démarche scientifique. Il s'est agi la plupart du temps, sinon à tous les coups, de faire devant un auditoire convaincu d'avance, le bilan toujours positif de l'action gouvernementale, et de présenter des projets souvent excellents mais jamais mis en exécution, élaborés à Paris par des Français étrangers au pays. (Atangana, 1996, p. 9)

Le discours politique qui lui a succédé ne semble pas, à quelque nuance près, se départir de cette autre tradition. En somme, le peuple camerounais n'avait pas eu le choix⁷. Pas plus que son président n'en eût à son niveau. Cette double captivité dessine tout le drame des populations camerounaises, subissant le soliloque de son président, qui lui-même tentait, tant bien que mal, de maquiller le diktat des lobbies néocolonialistes. Une attitude assez défavorable à une réelle décolonisation et à une éducation sans faille, confiée aux acteurs de terrain.

1.3. Problématique empirique

Les années 90 marquent un tournant décisif dans le processus de décolonisation avec une présence plus marquée des institutions internationales (UNESCO, UNICEF, PNUD, BM, FMI) dans la définition des politiques éducatives dans les pays en développement. À cela s'ajoute l'arrivée du multipartisme qui impose à l'État plus de responsabilité dans l'offre des services publics de base, pour plus de votes au parti au pouvoir lors des élections. L'Éducation de base pour tous (EPT), l'un des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), les budgets de privilège alloués au secteur de l'éducation, ainsi que l'ouverture progressive de l'éducation secondaire à la zone rurale, constituent autant de preuves de bonne volonté de la part des décideurs. Ainsi, le président de la république du Cameroun chaque fois qu'il en a l'occasion, ne manque pas de démontrer, chiffres à l'appui, les efforts consentis par le gouvernement pour permettre à tous les jeunes de trouver un établissement scolaire non loin du domicile familial :

[L]'État et [les] parents consentent de grands sacrifices. Les budgets des départements ministériels concernés [par l'éducation] comptent parmi les plus importants de la République. Grâce à ces dotations, qui représentent plus de 20 % du budget global, des établissements ont pu être construits, des enseignants recrutés [...]⁸

Les villages qui ne bénéficiaient que d'écoles primaires, se voient aujourd'hui dotés de lycées ou de collèges. Chaque année, une série de textes officiels du premier

⁷ Le terme « auditoire convaincu d'avance » fait plutôt penser à une ironie de la part de son énonciateur, dont l'esprit critique, démontré à profusion dans son œuvre, ne saurait s'accommoder de ce genre de consensus rapide et suspect. Par contre, si on prend en compte le contexte de terreur qui régnait à cette époque, on peut en effet comprendre pourquoi le peuple camerounais était « convaincu », c'est-à-dire tétanisé et manipulé par la dictature qu'il subissait.

⁸ Extrait du discours du président de la république du Cameroun prononcé à l'occasion de la fête de la jeunesse, le 10 janvier 2013.

ministre décide de la création de nouvelles écoles secondaires, surtout en zone rurale. Cela se justifie aussi par le fait que,

[at] present, approximately 40 percent of the eligible school-aged population is excluded from any form of post-primary education (EdStats, 2009). Moreover, of those excluded at a country level, a disproportionate number come from marginalized groups (e.g. girls or ethnic, religious, and geographic groups) (James & Lehner, 2011, p.32)

Longtemps limitée à la ville, considérée comme lieu de "civilisation", l'ouverture "en campagne" d'écoles secondaires peut cependant poser deux problèmes, pour les élèves et pour les enseignants. D'abord pour les jeunes ruraux pour qui terminer le cycle primaire avec succès correspond à l'entrée dans la caste de privilégiés qui vont passer au secondaire, donc à la ville, synonyme de civilisation. Ensuite pour les enseignants du secondaire dont l'accès aux hautes sphères de la fonction publique et une affectation en zone rurale, réputée difficile, peuvent paraître incompatibles. Autant de raisons humaines et quasi-culturelles, entre autres, qui sont susceptibles d'expliquer les contrastes observés *in situ*, dans les écoles secondaires situées en zone rurale.

Vraisemblablement, la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire à travers la création et l'ouverture de nouvelles écoles publiques ne semble garantir en soi, ni le respect du droit à l'éducation dont jouit chaque camerounais⁹, ni le fonctionnement harmonieux du système éducatif et des écoles publiques secondaires, surtout en zone rurale. En effet, *"[of] those who do enroll in secondary schools, transition rates are low and many drop-out or repeat years, which points to issues of poor quality and relevance in the secondary education"* (James & Lehner, 2011, p. 25). Cette situation tiendrait aux contrastes et dysfonctionnements observés localement. Outre la création quelque peu anarchique de nouvelles écoles, ces contrastes seraient en grande partie liés aux perturbations créées par le flux des enseignants (informations, arrivées, départs, promotions, détachements, absences illimitées voire disparitions ou abandons), aux effectifs d'élèves (trop élevés par-ci, inexistant par-là) et aux infrastructures toujours et malgré tout insuffisantes. S'il est convenu que le développement des infrastructures est surtout lié à la disponibilité de ressources financières, rarement suffisantes dans un contexte de développement eu égard aux nombreux problèmes à résoudre, tel ne saurait être le cas des enseignants

⁹ Dans son Préambule, la constitution de la République stipule que l'État assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'enseignement à tous les degrés est un devoir impérieux de l'État.

potentiellement en nombre suffisant si l'on s'en tient aux recrutements par milliers et par année depuis plus de vingt ans dans la fonction publique camerounaise. Sur le terrain, le contraste est tel que l'on pourrait soit mettre en doute la réalité de ces recrutements pourtant effectifs, soit questionner le bien fondé d'un tel investissement public. D'une région à l'autre, d'une école à l'autre, on passe des pénuries les plus criardes à des pléthores injustifiables d'enseignants. Les élèves dans certaines écoles peuvent passer une semaine sans recevoir d'enseignement quand ils ne sont pas obligés de se contenter d'un enseignant sans aucune qualification, recruté sur place par des parents dépités. Alors qu'en même temps, dans d'autres établissements, surtout dans les centres urbains, des enseignants trop nombreux dispensent à peine trois heures d'enseignement par semaine. Le tout se fait dans des conditions parfois très difficiles. À l'occasion de la journée de l'enseignant célébrée le 5 octobre 2013, l'unique journal pro gouvernemental décrit en ces termes

le visage du mal [enseignant] : absentéisme, indiscipline, manque de conscience professionnelle. Les maux sont légion. Et très souvent, comme on l'a vu, dans ce tableau sombre, l'enseignant avance des raisons non valables. Les élèves ne sont pas en reste. Dans un tel contexte, l'éducation devient une jungle¹⁰

Eu égard à ce qui précède, les chiffres démontrant une nette amélioration de la scolarisation dans les pays en développement peuvent constituer une poudre aux yeux des pourvoyeurs de ressources que sont les décideurs politiques et les bailleurs de fonds qui, faute d'être au fait de la réalité concrète des écoles pour diverses raisons (éloignement, accès difficile, insécurité), se contentent des éléments quantitatifs qui leur sont relayés au niveau central. Il y aurait lieu de penser que l'Administration a du mal à harmoniser la gestion du personnel enseignant dont le comportement peut être pointé du doigt en particulier, et des ressources éducatives en général. Toutes choses qui transformeraient le système éducatif secondaire en une véritable « jungle ». Sous un tout autre angle, les conditions de travail étant souvent difficiles pour les enseignants, la plupart d'entre eux mettent sur pied différentes stratégies afin de se sortir de « la difficulté » de leur travail. Le résultat de ces stratégies, expression de leur autonomie, est susceptible de mettre à mal le dispositif administratif visant à assurer une gestion optimale des enseignants et des écoles, au grand désarroi des familles soucieuses de l'éducation de leurs enfants, de l'État qui y consent d'importants

¹⁰ Extrait du journal Cameroun-Tribune du 09 octobre 2013, décrivant la situation de l'éducation dans la région de l'Est, à l'occasion des célébrations marquant la Journée internationale de l'enseignant.

moyens et de l'avenir même de la société qui en attend des externalités positives. À ce rythme, l'accessibilisation de l'école secondaire, surtout en zone rurale, ne serait pas achevée dans les délais escomptés :

[If] recent trends continue, lower secondary school completion will be achieved in 2069 in sub-Saharan Africa, several decades after the target dates currently under discussion. Girls will achieve universal lower secondary completion by 2075, on average. Girls from the richest fifth of the population will reach the target by 2051, but girls from the poorest fifth of families are currently projected to achieve it only by 2111. (UNESCO, 2014, p. 36)

Au plan de la coopération en éducation, ce sont les engagements pris au forum de Dakar (Sénégal) tenu en 2000 qui rythment les réformes éducatives en Afrique. Cette année-là, la communauté internationale se réunit à nouveau, comme plus tôt en 1990 à Jomtien (Thaïlande), et s'engage pour six objectifs dont la scolarisation primaire universelle en 2015 et la parité garçons/filles en 2005. Par la même occasion, les pays du Nord prennent l'engagement qu'aucun pays du Sud qui mettrait en œuvre un plan d'action cohérent et crédible, comprenant les réformes nécessaires, ne soit contrarié dans ses efforts, faute de ressources. En septembre de la même année, l'Assemblée générale des Nations unies adopte des Objectifs du millénaire visant à réduire de moitié la pauvreté à l'horizon 2015 et à assurer notamment que 100 % des enfants achèveront, à cette date, un cycle primaire complet, gage d'un socle de connaissances et de valeurs. Dans ce contexte, l'éducation de base est ce qui intéresse le plus la communauté internationale. Tantôt on parle de l'éducation primaire universelle comme si les deux concepts avaient la même signification. L'éducation pour tous est réduite à l'éducation de tous les enfants jusqu'à la sixième année et à la simple alphabétisation des adultes.

Dans le domaine de la recherche, au cours des dernières années, on s'est davantage intéressé à décrire la situation des enseignants du primaire en zones d'éducation prioritaire (ZEP) auxquelles une plus grande attention était accordée (Acedo, 2002 ; Akeyampong et Stephens, 2002 ; Gottelmann-Duret et Hogan, 1998). Aujourd'hui, l'école secondaire devrait pouvoir prendre le relai du primaire pour appuyer le développement tant recherché dans ce contexte : elle s'est étendue à la zone rurale où les difficultés liées à l'accès et à l'hospitalité sont plus nombreuses et l'organisation des ressources éducatives plus exigeante. Dans le même temps, elle ne se porte pas mieux en zone urbaine où la moyenne par classe dans les lycées et collèges publics oscille entre 140 et 160 élèves et où les infrastructures existantes sont débordées. En

outre, dans ce contexte, les enseignants présentent des différences individuelles importantes et travaillent dans des situations très variables, toutes choses pouvant influencer leur comportement professionnel. Au-delà de la différence au niveau de l'ancienneté dans le service, du genre ou même de statut matrimonial, les enseignants varient suivant leur formation ou encore selon leur statut professionnel. De même, le travail d'enseignant pourrait varier en fonction des exigences du lieu où il est affecté : en zone rurale, semi-rurale ou urbaine, dans sa région d'origine ou non, en raison des différences ethniques, linguistiques, religieuses ou culturelles. Ces différences sont relayées dans la littérature sur les agents du niveau de la rue et constituent autant de facteurs susceptibles d'influencer leur manière de servir et de se comporter vis-à-vis de leur organisation et des ressortissants de la politique mise en œuvre (Lipsky, 1980 ; Meyers et Vorsanger, 2003 ; Vinzant et Crothers, 1988 ; Brodtkin, 1997 ; M. Kelly, 1994 ; Goodsell, 1980, 1981 ; Prottas, 1979 ; Hasenfield, 1983 ; Scott, 1997 ; Miller, 1967 ; Brehm et Gates, 1997 ; Maynard-Moody et Musheno, 2003 ; Sandford, 2000 ; Winter, 2001).

Face à ce tableau qui marque la volonté des décideurs nationaux et internationaux à améliorer et à étendre l'offre de l'éducation, une analyse stratégique du comportement des acteurs à la base, et des enseignants en particulier, semble nécessaire. Elle pourrait permettre une mise en évidence de leur contribution dans la mise en œuvre de la politique en question, afin d'en mesurer l'effectivité. Cette thèse, par cette approche, tente d'évaluer l'effectivité de la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire dans un contexte précis. Une telle étude pourrait aider l'Administration à s'ajuster en vue d'une meilleure mobilisation des ressources destinées aux écoles publiques du Cameroun, pour une fois qu'elles sont importantes. En filigrane, il s'agit surtout d'évaluer la façon dont se comportent les enseignants en tant qu'acteurs individuels et ce faisant, la capacité même de l'administration publique à mobiliser les ressources allouées à l'éducation. Les études menées sur l'éducation en Afrique jusqu'ici ont laissé peu de place à la dimension humaine et sociale des acteurs publics de base, à l'exemple de l'enseignant; l'enseignant en tant qu'individu, capable d'évaluer une situation socio-organisationnelle, d'opérer des choix et d'ajuster son comportement organisationnel. Bref l'enseignant vu comme un acteur doté d'un pouvoir discrétionnaire qu'il exerce par ailleurs et sur la base duquel il développe des

stratégies. Ces études ont surtout épousé les grandes orientations des institutions internationales en matière d'éducation; lesquelles se sont davantage intéressées :

- aux caractéristiques propres des élèves telles que le genre, les acquis dans les classes antérieures, le milieu socio-économique familial,
- aux moyens mis à la disposition des établissements scolaires,
- à la participation des communautés à la gestion et au financement de l'éducation,
- aux méthodes et à la supervision pédagogique.

En plus d'être quantitatives, la plupart de ces études ont continué à plus s'intéresser au niveau du primaire et se sont davantage effectuées dans les pays anglophones où l'organisation administrative est plus décentralisée¹¹.

Considérant que la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun¹² présente l'enseignant comme « le principal garant de la qualité de l'éducation », procéder à une analyse de son pouvoir discrétionnaire dans un tel contexte peut aussi être révélateur du fonctionnement réel du système éducatif. En tant qu'acteur principal au sein de toute une organisation en charge de dispenser l'éducation à la jeunesse, l'enseignant a des ressources, des valeurs, mais aussi des objectifs personnels à faire valoir dans un contexte assez difficile et diversifié culturellement, géographiquement et économiquement. Sans oublier qu'il est également l'héritier d'une Administration coloniale qui tarde, 50 ans après l'indépendance, à faire sa mue (Timsit, 1976 ; Nicolai, 1967 ; Bugnicourt, 1973). En clair, se sert-il des ressources, valeurs et objectifs pour le seul bien des destinataires du service d'éducation que sont les élèves ? En d'autres termes, la façon dont les enseignants se mobilisent et collaborent avec l'Administration et les ressortissants du service éducatif (élèves, parents d'élèves, autres intervenants directs) pour atteindre les buts fixés par le politique en matière d'éducation secondaire est-elle de nature à permettre sa mise en œuvre effective ? Comment font-ils face aux contraintes et aux opportunités qui se présentent à eux dans le cadre de leur mission ? Surtout quand on sait que le contexte est marqué par des phénomènes de corruption, de népotisme, de pauvreté parfois extrême

¹¹ Extrait du Document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation 2013-2014

¹² La loi d'orientation de l'éducation a été votée et promulguée en 1998. Elle est l'unique loi qui encadre le fonctionnement des écoles primaires et secondaires publiques au Cameroun.

(Dussey, 2008 ; Ela, 1994 ; Bayard, 1989 ; Badie, 1992) mais aussi d'enclavement, d'exode rural, de tribalisme, d'extrémisme religieux. La littérature sur la mise en œuvre des politiques publiques, dans son approche *bottom-up* fait état de ce que les fonctionnaires de première ligne, faisant face à diverses contraintes dans le cadre de leur service, se trouvent parfois obligés de mettre en place des stratégies d'adaptation, voire de perturbation (Crozier et Friedberg 1977, 1992, 1993 ; Lipsky, 1980 ; Hjern, 1981; Dubois, 1999 ; Barnard, 1971 ; Simon, 1976), eu égard aux objectifs organisationnels.

Etant entendu que l'action stratégique d'un acteur aussi important que l'enseignant, peut retarder, bloquer, faciliter, nuire à la mise en œuvre d'une politique donnée (Satyamurti, 1981) et partant du fait que la littérature sur la mise en œuvre des politiques publiques montre les nombreuses difficultés rattachées à cette étape particulière du cycle des politiques publiques (Matland, 1995 ; Pressman et Wildavsky, 1984 [1973] ; Sabatier et Mazmanian, 1979), on peut sous-entendre que dans les pays sous-développés, les difficultés de mise en œuvre peuvent être plus nombreuses et la contribution de l'enseignant, si elle n'est pas bien suivie et constamment encadrée, peut se révéler contre-productive. Aussi, notre projet de recherche entend se pencher sur la façon dont les enseignants influencent le processus de mise en œuvre de l'accessibilisation de l'école secondaire au Cameroun dont le niveau de développement et la situation en éducation ressemblent à bien des égards à ceux de la plupart des pays francophones d'Afrique subsaharienne.

Si la littérature scientifique a certes abordé la question du pouvoir discrétionnaire et de l'autonomie des acteurs de première ligne, de l'action stratégique, il reste que l'utilisation de ces cadres théoriques dans un contexte de développement peut se révéler enrichissant. Ce constat est encore plus marqué dans le domaine de l'éducation dont les recherches et les réformes sont le plus souvent portées sur les problèmes quantitatifs et la pédagogie (*teaching strategies vs teachers strategies*), laissant de côté les questions de qualité et d'interactions non pédagogiques. Dans cette perspective, certaines approches théoriques telles que le système d'action concret ou encore la *street-level bureaucracy* offrent un éclairage intéressant pour analyser les stratégies déployées par les enseignants au Cameroun.

1.4. Question générale et questions spécifiques de recherche

Alors que le Cameroun accorde d'importants moyens à l'offre de l'éducation secondaire, obtient une assistance substantielle de ses partenaires de développement et place l'enseignant au centre du processus d'éducation, au moment où cette éducation est reconnue comme une condition majeure du développement de manière générale, il devient intéressant d'en analyser la portée réelle et d'aller au-delà du discours politique et des efforts logistiques déployés sur cette question depuis le sommet. Il convient de s'interroger sur la contribution réelle de l'enseignant placé au centre du processus d'éducation dans une société en quête de développement mais toujours en proie aux phénomènes de pauvreté, d'insécurité, de corruption et d'instabilités sous plusieurs formes. Ainsi, une question plus générale émane de ces constats :

Dans quelle mesure l'exercice du pouvoir discrétionnaire de la part des enseignants contribue-t-il à l'effectivité de l'accessibilisation de l'école secondaire au Cameroun ?

De cette question générale découlent trois questions spécifiques :

- Quels sont les facteurs les plus susceptibles d'influencer les comportements des enseignants dans le processus de mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun?
- En quoi consistent ces comportements d'enseignants?
- Quelles sont les conséquences de ces comportements sur l'effectivité de l'éducation secondaire au Cameroun?

Il s'agit de questionnements essentiellement d'ordre qualitatif s'inscrivant dans une démarche inductive¹³ à partir des caractéristiques individuelles de l'enseignant et du contexte organisationnel et extra-organisationnel dans lequel il travaille. L'identification des stratégies pourra aboutir à une analyse d'un aspect déterminant de la mise en œuvre des politiques publiques à savoir son effectivité.

Cette démarche nous permettra d'élargir l'état des connaissances sur la question et d'observer la portée réelle des stratégies d'acteurs publics de première ligne en général et des enseignants en particulier dans un contexte de développement, celui du Cameroun. Le chapitre 2 suivant traite de la pertinence et de la contextualisation de notre recherche doctorale.

¹³ Selon Chalifoux (1984), la méthode inductive permet de partir des faits vécus par les individus (les enseignants dans le cas d'espèce) pour remonter vers l'élaboration analytique et théorique.

CHAPITRE 2

PERTINENCE ET CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

2.1. Pertinence de la politique

Depuis les années 60, années de leur indépendance, la plupart des pays africains ont engagé une réflexion au sujet de l'éducation et du lien que celle-ci peut et doit avoir avec le développement tant recherché aux plans économique, politique et social. Cette réflexion a tourné autour de la démocratisation de l'éducation primaire, en prenant avec le temps, le vocable « éducation pour tous » (EPT). Ce n'est que récemment que l'éducation secondaire, dans les années 2000, a été reconnue comme une condition majeure pour l'atteinte des objectifs de développement humain, de stabilité politique et de compétitivité économique (UNESCO, 2001, 2008; World Bank, 2005a, 2007). Dans cette perspective, connaître les stratégies déployées par les enseignants du secondaire travaillant dans ces zones rurales réputées difficiles, devrait permettre de saisir la portée pratique que les efforts consentis par les gouvernements pourront avoir dans ce secteur dans les années à venir, mais surtout de prendre les dispositions qui s'imposent pour une mise en œuvre des politiques éducatives soucieuse de performance. Une telle recherche s'impose non seulement dans les pays francophones de l'Afrique subsaharienne où la centralisation et la politisation constituent des modes de gouvernement privilégiés, mais surtout où la zone rurale est caractérisée par une certaine inaccessibilité des services publics et une très grande précarité et pauvreté des populations qui l'habitent. La pertinence de cette recherche s'explique davantage par la nécessité de mieux connaître pourquoi et comment les enseignants se comportent, une fois affectés dans les différents établissements scolaires éloignés des centres de décision. Ce d'autant plus que l'impératif de mobilisation des acteurs publics et l'économie des ressources budgétaires font de plus en plus l'objet de préoccupations de la part de tous ceux qui observent de près le fonctionnement des écoles au Cameroun et en Afrique subsaharienne (Stratégie de l'éducation au Cameroun, 2010). C'est le cas des partenaires financiers (FMI, BM, BAD, BID) dont les nombreux investissements ne semblent pas avoir d'effets palpables sur le terrain rural de la mise en œuvre des politiques qu'ils appuient. C'est aussi le cas des partenaires internationaux en matière d'éducation que sont le PNUD, l'UNICEF et l'UNESCO et dont le Cameroun est membre. On ne saurait se contenter de nouvelles écoles et de nouveaux enseignants

tant qu'il n'est pas évident que tous les jeunes en âge scolaire et vivant en zone rurale reçoivent l'éducation considérée de surcroît comme un droit inaliénable. Sous un tout autre angle, il va sans dire que

[L]es systèmes éducatifs constituent généralement une excellente porte d'entrée pour la connaissance des sociétés auxquelles elles appartiennent. C'est qu'ils sont très souvent le reflet, sinon un des moteurs de leur confection, une sorte de microcosme où les dynamiques sociales et culturelles sont à l'œuvre et s'offrent à l'observation. Par delà l'intérêt sectoriel qu'ils représentent, les systèmes éducatifs révèlent ainsi beaucoup plus qu'eux-mêmes et méritent dès lors l'attention de quiconque veut comprendre les mouvements de fond d'une collectivité (Proulx, 2009, p. 6).

La présente recherche est aussi et surtout le moyen de connaître le fonctionnement du service public de première ligne en zone rurale dans un contexte africain. Une telle recherche permet d'établir le rapport que l'État entretient avec l'une des franges les plus vulnérables de la société au service de laquelle il est institué, bien qu'on la situe souvent dans ce contexte, à la périphérie de l'action publique.

Ancrées dans une volonté de rendre plus efficaces les systèmes éducatifs en Afrique, de nombreuses recherches ont été effectuées, orientées soit vers de meilleures pratiques pédagogiques, soit vers une meilleure compréhension des problèmes socioéconomiques susceptibles d'affecter l'encadrement de l'enfant ou encore vers de nouvelles disciplines d'enseignement. Contrairement à celles-ci, la recherche proposée se centre exclusivement sur le pouvoir discrétionnaire des enseignants, comme déterminant d'une mise en œuvre de qualité, ce qui n'a pas été traité dans ce contexte où l'on attribue, à tort, le pouvoir discrétionnaire aux seules autorités politico-administratives. Une analyse des stratégies d'enseignants est susceptible de permettre de mieux comprendre non seulement l'enseignant, pour mieux le gérer et canaliser son action au profit des élèves, sa raison d'être; elle permet aussi de connaître le fonctionnement du système et le contexte dans lequel l'enseignant est inséré. À ce titre, l'analyse stratégique apparaît comme le meilleur moyen pour connaître un système, en partant des individus ou des groupes d'individus qui le constituent. S'il est avéré que les enseignants africains font face à des difficultés dans l'exercice de leur métier, connaître la vraie nature de ces difficultés, comprendre les mesures qu'ils prennent pour y faire face, permettront de mesurer la valeur des efforts qu'ils déploient au quotidien en faveur des élèves qui leur sont confiés. En fin de compte, plusieurs raisons expliquent l'importance d'analyser le pouvoir discrétionnaire des acteurs de

première ligne que sont les enseignants travaillant en zone rurale dans un contexte de développement.

2.2. Acteurs de première ligne et perception de l'État en Afrique

Qu'il soit de première ligne ou pas, un acteur est considéré comme celui qui agit, individuellement ou collectivement.

Pour être considéré comme acteur dans une politique publique, il faut que l'action engagée ait des répercussions tangibles sur un processus de politique publique donné. Autrement dit, la notion d'acteur en politiques publiques recouvre deux dimensions, l'une concernant la contribution de l'acteur au processus politique et l'autre l'impact ou l'influence de cette contribution sur le résultat (Boussaguet, 2010, p. 31).

Pour bien comprendre le rôle des acteurs de première ligne dans le contexte administratif africain, il faut tenter de saisir le sens même que les africains attribuent à l'État et à l'Administration publique qui est un de ses démembrements. Sans vouloir revenir sur la question non encore résolue de l'État africain (Médard, 1991), il faut souligner que cet État est en crise : crise de ses capacités redistributives et de régulation, du renouvellement de ses élites, de la légitimité de ses dirigeants, du contrôle de son territoire (Bayart, 1989; Bayart, Ellis et Hibou, 1997; Sindjoun, 2002). Il est donc nécessaire d'engager une réflexion sur les conditions internes du développement et les bonnes pratiques de tous les acteurs, dans une perspective d'action publique (Hassenteufel, 2008 ; Lascoumes et Le Galès, 2012), susceptibles d'améliorer les performances en matière de lutte contre la pauvreté (Aké, 1996; Hyden, 1999; Angeles, 2004). Les plus pessimistes des analystes ont pensé que face à l'ampleur des difficultés, il serait impossible de penser en termes de *policies*, l'État étant finalement une entité écroulée et fragile dont l'administration est en miettes (Dupuy et Thoenig, 1985; Bonne, 2003). Pour eux, il n'y aurait pas d'État, au sens propre du terme, en Afrique. Et pas d'État, pas d'action publique possible, pas d'acteurs publics avérés, fussent-ils de première ligne ou non (Daloze, 2006). Il s'agit en clair du rapport État-société, et peut-être davantage de l'absence d'obligation de résultat et d'évaluation ; absence aussi de souci d'efficience pour les acteurs publics ; absence enfin de la claire conscience pour les ressortissants de l'impact du service public et de leur implication. Tous les acteurs sont plus portés à s'accaparer les ressources rares au point de parler d'une *African way of policies* où la théorie du *public choice* trouverait un terrain bien fertile. En effet, le fonctionnaire ou l'acteur

public y est considéré comme un individu qui cherche à maximiser ses préférences. C'est là que, malgré leurs différences, le *public choice* et l'analyse stratégique se rejoignent. Vouloir présenter l'action publique comme une en Afrique au sud du Sahara serait pourtant commettre une erreur si l'on considère les différences existantes entre l'organisation politico-administrative des pays francophones et les pays anglophones, ou même entre les services publics rendus dans les différentes zones à l'intérieur d'un même pays, par exemples. Pour avoir une idée beaucoup plus précise de la réalité administrative africaine et camerounaise, il faut s'attacher au questionnement du fonctionnement au quotidien et au concret de cette administration (de Sardan, 2004; Jobert et Muller, 1987; Padioleau, 1982), pour voir les acteurs de première ligne à l'œuvre. La recherche d'éléments d'« étatisation » africaine n'a malheureusement pas accordé suffisamment d'attention à cette catégorie d'acteurs qu'on appelle abusivement « agents d'exécution ». Ce sont ces acteurs de première ligne qui sont pourtant appelés à « servir » directement le public, partout à l'intérieur d'un même pays, accordant tout son sens au concept administration publique. Pouvoir, interaction, interdépendance sont différentes caractéristiques qui permettent de donner une acception plus large à l'administration publique et aux politiques publiques. On parle alors d'action publique pour dépasser la perspective du vieil institutionnalisme toujours prégnant en Afrique, dans lequel les autorités publiques sont supposées disposer seuls de tous les pouvoirs et être par conséquent, uniques responsables de tous les échecs ou de tous les succès qui animent régulièrement le fonctionnement de l'État africain. Bien plus, l'administration publique prend un sens plus complexe en zone rurale où se noue parfois le premier et unique contact entre l'État et la société. Ce qui confère un rôle tout particulier aux agents publics qui exercent dans cette zone (Lipsky, 1980). Ce d'autant plus que l'accès à certaines zones rurales africaines est si difficile que la charge du service public est laissée par les autorités publiques aux mains des seuls agents qui y sont affectés, en leur conférant inconsciemment, une partie importante, sinon la totalité, de leur pouvoir de décision.

2.3. Zone rurale de pays en développement

L'expression « pays sous-développés » est apparue pour la première fois en 1949, par la voie de Harry Truman¹⁴. Ce dernier cherchait alors à qualifier toute nation fragile et/ou

¹⁴ Extrait du discours prononcé le 20 janvier 1949 par Harry S. Truman, Président des États-Unis d'Amérique.

en reconstruction, qui aurait pu être tentée par le bloc dirigé par l'Union Soviétique. Depuis cette époque, la substance même de cette dénomination a beaucoup évolué, en raison de l'évolution des données de la situation internationale, sur les plans politique, économique, culturel et social. À telle enseigne qu'aujourd'hui, on parle de plus en plus de pays en voie de développement c'est-à-dire tout pays dont la structure économique et politique, ainsi que la situation dans des domaines tels que l'éducation, la santé, les infrastructures de base, ne permettent pas de satisfaire aux besoins de la population ni aux attentes des partenaires au développement. Ce type de pays se caractérise généralement par des services publics incompétents (au regard des effets de leur action), voire inexistant dans certains cas et dans certaines zones, une population qui vit en majorité dans des conditions précaires, loin des standards de vie existant dans les pays industrialisés, et où l'on observe de fortes inégalités. Au point même où si l'on n'y prend garde, de la croissance économique peut parfois naître une dégradation du niveau de vie et une accentuation des inégalités économiques, sociales, démographiques et régionales. Dans cet environnement, la zone rurale connaît plus de difficultés qui méritent d'être soulignées dans le cadre du présent travail dont l'intérêt porte sur le comportement des acteurs publics travaillant dans cette zone.

Le dictionnaire Larousse qualifie de rural tout ce qui est relatif à la campagne et aux personnes qui y vivent. Au plan purement géographique, le sens de ce concept devient de plus en plus ambigu avec les nombreuses mutations qui s'opèrent dans le monde urbain par rapport auquel l'on perçoit la campagne. C'est ce qui fait dire à Balima que « de plus en plus de citoyens acquièrent un patrimoine foncier rural. Les villes se ruralisent tandis que les campagnes s'urbanisent » (PNUD, 2006). De manière générale, le rural est considéré comme tout ce qui s'oppose à la ville : « un espace à faible densité de population, aux sols peu artificialisés, à forte prégnance agricole » (Schmitt et Goffette-Nagot, 2000). Généralement, ce sont des faits physiques et humains qui caractérisent le monde rural, le différencient du monde urbain et influencent les mécanismes économiques sociaux et culturels qui régissent toute vie en société. Au Cameroun et dans les pays en développement, zone rurale et enclavement (absence, insuffisance ou praticabilité saisonnière des voies de communication et des réseaux de télécommunication dans une zone) vont souvent de pair pour traduire « l'isolement dans lequel se trouve une aire plus ou moins étendue, souvent dans un milieu montagneux ou désertique [ou même en pleine forêt], du fait de l'absence, ou de l'insuffisance des moyens de communication » (Raballand et Zins, 2003).

Du point de vue du service public, la zone rurale enclavée rend compte des inégalités que l'État n'arrive pas encore à résorber, et par voie de conséquence, du niveau de développement du pays concerné. L'unicité du territoire et l'égalité supposée entre les citoyens d'un même pays oblige l'État à fournir aux populations vivant en zone rurale le minimum nécessaire à leur développement. C'est pourquoi, malgré le retard que les pays africains accusent en la matière, il est important d'analyser les interventions de l'État dans cette zone où les populations semblent souvent condamnées à la survie, tellement les déséquilibres dans la répartition des richesses, des équipements (routes, ponts, eau potable, électricité, centres de santé, écoles), des revenus et des niveaux socioculturels y sont ressentis. Les efforts d'investissements en zone rurale ces dernières décennies par les États africains, seuls ou en partenariat, méritent une attention soutenue de la part des analystes en politiques publiques. Dans cette mouvance, l'éducation secondaire en cette zone apparaît comme un important défi à relever aussi bien par l'État que par tous ceux qui sont appelés à participer à son implémentation. En effet, alors que le problème d'analphabétisme que Belloncle (1983) considère comme « un frein au développement rural » tarde à être résolu, il s'agit de doter les jeunes ruraux (eux aussi) de moyens leur permettant d'asseoir leur autonomie, de faire face à la compétitivité économique et à la stabilité politique, et d'envisager leur avenir et celui de leur pays avec plus d'optimisme. L'analyse de l'intervention publique en zone rurale au Cameroun est d'autant plus intéressante que ce pays représente une diversité de zones rurales reflétant les différents types de zones rurales - et autant d'aires culturelles - qu'on retrouve en Afrique au sud du Sahara. On trouve au Cameroun un résumé des milieux naturels africains : les étroites zones sahéliennes du Nord (entre Nigeria et Tchad), le vaste plateau méridional couvert par la forêt équatoriale et les plateaux d'altitude. Ces milieux naturels correspondent aux principales aires géographiques, culturelles et climatiques camerounaises et africaines. Parler du Cameroun rural revient donc d'une certaine façon, à parler de l'Afrique rurale.

Zone de traditions et de coutumes, la zone rurale camerounaise retrace encore aujourd'hui les grandes aires géographiques et climatiques africaines qui en influencent la formation et les institutions des sociétés politiques :

Selon que les sociétés se trouvent en savane ou en forêt, que les lieux sont favorables ou non à l'élevage ou à l'agriculture, qu'elles sont ou non placées sur de grands axes commerciaux, découleront des traits différents. C'est ainsi qu'on peut retracer trois sortes de symbiose entre milieu

économique et système politique, en prenant pour base une activité économique dominante (chasse et cueillette, agriculture et élevage, grand commerce), elle-même liée au milieu géographique (Durand, 1983, p. 144).

Les sociétés des forêts et des déserts sont considérées comme des régions « dures », peu propices aux établissements, abritant deux grands types de sociétés politiques, elles-mêmes résultats d'une attitude particulière à l'égard du milieu ambiant. Les habitants de ces zones ne font aucun effort pour modifier le milieu. Ils pratiquent la chasse, la cueillette et le ramassage. Ces attitudes ne se retrouvent pas seulement en forêts. On peut aussi les rencontrer partout où la terre est ingrate : les savanes boisées, les montagnes, les déserts. Les difficultés quotidiennes et la dureté de la vie imposent des limites numériques de la société. Une autre attitude consiste à défricher la forêt, à y tailler des clairières pour y cultiver. Dans cette tentative de modification du milieu, les sols sont fragiles, vite épuisés. Ce qui impose parfois de longs déplacements pour de nouvelles terres de cultures. Dans tous ces cas, le résultat est le même : les sociétés politiques dans cette zone sont démographiquement étroites, conditionnées par les facteurs domestiques, isolées géographiquement et très égalitaires. Ce sont « des sociétés plutôt statiques, économiquement et politiquement », des « sociétés qui pendant longtemps ont été analysées comme des « anarchies », en raison de la souplesse des mécanismes de cohésion, inconnus des systèmes étatiques » (Durand, 1983, p. 117).

Les sociétés de savanes et de collines sont plus favorisées car propices à l'agriculture et/ou à l'élevage. L'agriculture fixe les populations malgré la terre peu favorable et vite stérile, mais entretenue par les méthodes des jachères et la technique des brulis. Elle assure des récoltes régulières, susceptibles de se conserver longtemps. Ce qui conduit les populations à se sédentariser, favorise une forte démographie et l'accumulation des réserves. Ces réserves motivent l'émergence d'un pouvoir central qui les gère et l'ouverture aux influences extérieures.

Les sociétés d'éleveurs présentent aussi des traits caractéristiques. Le bétail est facile à accumuler, n'exige pas un travail excessif, produit des revenus réguliers et constitue une valeur d'échange permettant d'obtenir des biens et des services. La seule préoccupation est la recherche des pâturages et la protection contre les épidémies et les vols.

On suppose que l'implantation des services publics dans ces différentes sociétés est influencée par leurs modes de vie respectifs et le comportement des acteurs publics affectés dans la zone rurale qui les abrite pourrait varier d'une société à une autre.

2.4. Concepts à (re)définir

Le choix de (re)définir quelques concepts et de les considérer comme éléments pertinents de notre thèse, s'explique par le fait que nous voulons fournir une "boîte à outils" permettant d'appréhender les conditions qui conduisent à la formulation de solutions efficaces et légitimes de problèmes de développement au rang desquels l'éducation tient une importante place. Aussi, du fait qu'ils font souvent l'objet de confusion, voire de dévoiement, les concepts d'accessibilisation, d'école, d'éducation et d'effectivité se présentent comme essentiels, il faut donc en saisir la profondeur, dans le cadre de notre thèse. Sans oublier que la définition de concepts « est le plus souvent un préambule à l'argumentation » (Robrieux, 2000, p. 143).

2.4.1. Accessibilisation

Néologisme qui traduit un processus, une activité consistant à rendre accessible à tous, davantage aux couches de la société qui n'avaient pas accès à un service qui était déjà fourni à d'autres personnes, le terme accessibilisation est de plus en plus utilisé dans le domaine de l'action sociale. Il réfère également à des personnes ayant une ou plusieurs incapacités d'accéder à un lieu physique ou à des informations. Dans un contexte de développement, ces incapacités peuvent être non seulement physiques, mais aussi économiques et culturelles. Avec l'accessibilisation, on prétend « aller au-delà des adaptations architecturales pour prendre en compte les besoins de tous les types de handicaps, aussi sensoriels et mentaux, et valoriser au sein de la société l'autonomie et la participation de tous » (Rochat, 2011). Ce concept a pris forme et force dans le domaine de l'environnement bâti mais est appelé à concerner tous les domaines de la vie sociale et toutes les situations de handicap (Sanchez, 1989). Dans ce contexte original, l'accessibilisation s'occupe essentiellement de l'accès aux lieux, aux informations, aux savoirs et donc, à l'éducation.

Pour nous, le concept d'accessibilisation renvoie aussi bien à l'offre (équité au niveau du droit à l'accès), donc aux lieux et aux savoirs, qu'à l'adéquation des conditions d'action que l'accès à l'occasion rend possible (équité au niveau des conditions

d'acquisition sur le plan individuel et effectivité dans la dispense de l'éducation). Il s'agit de deux faces d'un seul et même processus de non discrimination des personnes avec des limites par rapport à celle que l'on

considère comme étant la norme de l'accessible pour un âge, une condition, un devoir ou un droit déterminés, à l'intérieur d'une société ou d'une communauté donnée. L'accessibilité vise l'accès aux situations et se base sur un principe d'inclusion générale ; l'accessibilisation considère davantage, dans l'acception choisie, la qualité de l'accessibilité des conditions inclusives internes aux situations elles-mêmes pour la personne particulière. L'accessibilisation qualifie la conception du processus expérientiel à l'intérieur d'un cadre éducatif qui privilégie la singularité de toute personne par rapport à la conformité à la norme, lorsqu'il s'agit de concevoir des situations et des occasions d'expérience et de développement ou de tirer profit de situations d'apprentissage (Mainardi, 2010, p. 26).

Au final, la politique d'accessibilisation de l'éducation concerne toute situation dans laquelle l'État permet à l'enfant d'accéder à la connaissance acquise au sein d'une institution scolaire sans avoir besoin, comme ceux qui résident dans les grandes agglomérations, de se trouver obligé de quitter très jeune la maison familiale et d'aller vivre seul ou chez un parent parfois éloigné, pour accéder à l'école. Elle intéresse simultanément des actions directes sur le processus d'accès à la connaissance : définition de l'éducation scolaire dans un contexte donné, création et ouverture des écoles, formation, recrutement et affectation des enseignants, organisation administrative de la gestion de l'école, recrutement et répartition des élèves par classe, adoption des programmes et méthodes d'enseignement et d'évaluation pertinents, puis activité d'éducation par l'interaction enseignant/élève. Par ailleurs, il y a lieu de faire un rapprochement entre accessibilisation et démocratisation, dans ce sens que les deux concepts visent l'offre par l'État (régalien) à tous et à chacun selon son droit, indépendamment de sa condition ou l'endroit où il se trouve.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) du Québec évoque deux dimensions de l'accès : l'accès à l'éducation et l'accès à la réussite scolaire (2008, p. 65). Dans ce contexte, école et éducation sont presque synonymes car les problèmes de ressources ne se posent pas. Le deuxième aspect, l'accès à la réussite scolaire, se fonde sur les décrochages. Le contexte de développement que nous étudions suggère que nous ajoutions deux autres dimensions : l'accès à l'école dans sa dimension infrastructurelle et géographique, étant donné qu'il existe des régions sans écoles, des écoles sans infrastructures adéquates, ou sans infrastructures du tout, sans ou avec très peu d'enseignants, parfois sans élèves, donc sans éducation. La deuxième dimension est

l'accès au diplôme qui n'est pas toujours synonyme dans ce contexte, de réussite scolaire. En effet, il arrive, dans le contexte à l'étude précisément, qu'un élève suive très peu d'heures d'enseignements et se retrouve diplômé à la fin d'un cycle. Ngoupande (2010) parle de la « diplomania », pour exprimer la tendance à niveler par le bas et produire par tous les moyens, des résultats scolaires "politiquement" corrects. Ces distinctions nous amènent à considérer la différence qu'il y a entre école et éducation.

En effet, l'éducation et l'école font partie de ces termes courants qui sont souvent utilisés de manière indifférenciée ou différente en fonction de la compétence spécifique de celui qui les utilise, mais surtout de l'évolution de ces concepts dans le temps, des dérives ou des assimilations possibles, des différenciations nécessaires selon les contextes, des options et des cadres de référence. La signification qui leur est attribuée est fonction de la compétence ou de la spécificité de chaque locuteur, mais aussi d'autres contingences liées à des questions d'ordre historique, scientifique, politique et même culturel. L'action de ces facteurs et la présence d'attributions diverses de signification à des termes tels que « scolarisation », « sous-scolarisation », « non scolarisation » ou même « mal scolarisation » (Belloncle, 1984) et inversement le recours à des synonymes, ou prétendus tels, pour signifier une seule et même image de sens, imposent une certaine prudence et demandent à rendre accessibles les différenciations nécessaires. Afin de rendre plus explicite leur sens et améliorer leur compréhension, il y aurait lieu de revisiter la définition et l'acception données aux termes école publique et éducation. En effet, l'ouverture d'une école publique au Cameroun et en Afrique peut faire l'objet de récupération politique et se révéler une fin en soi, même si par la suite les ressources nécessaires à son fonctionnement harmonieux ne sont pas suffisamment mobilisées.

2.4.2. *École publique*

Instituée à la fin du XIX^{ème} siècle (Ferry¹⁵, Buisson¹⁶), l'école publique a été conçue au XVIII^{ème}, par le siècle des Lumières. C'était dans un contexte révolutionnaire où il

¹⁵ Jules Ferry a été ministre de l'Instruction publique en France à la fin du XIX^e siècle et a œuvré à la démocratisation de l'école primaire et secondaire.

convenait de se demander : de quelle école la République a-t-elle besoin ? Par république, il faut entendre une Cité démocratique et perfectible. On savait déjà à cette époque que la démocratie impliquait des conditions car elle pouvait être détournée et récupérée par des adeptes de la démagogie, et que les peuples pouvaient de la sorte être dirigés par des tyrans. La République avait donc besoin de « citoyens éclairés » et autonomes.

Dans la mesure où les meilleures conditions d'étude exigent du calme et de la discipline, parce qu'elles concernent le jeune ou l'enfant, un citoyen non encore accompli, l'école est d'abord un lieu protégé et un temps consacré. Du grec « skolé » ou du latin « schola », l'école exprime un temps et un lieu où les contraintes ordinaires de la vie sont suspendues, et pendant lesquels, en se détournant des activités immédiatement utilitaires et du souci d' « avoir », le jeune va cultiver son être, sa propre humanité à l'aide d'un ou de plusieurs encadreurs, les enseignants. Car, dans la conception élevée de l'homme, l'enfant est considéré non pas comme un petit homme ou un petit citoyen, mais comme un candidat à l'humanité, laquelle doit se développer, se conquérir, se mériter. Il lui est dû un respect véritable. C'est pourquoi il est admis dès l'origine, que l'école est un espace/temps délibérément mis à distance de la vie sociale, de ses contraintes, de ses agitations, de ses conflits, de ses violences, de ses modes. C'est le temps consacré aux pratiques qui se justifient dans le développement du jeune scolarisé. On pourrait tenir l'école pour sacrée dans sa mission de construction de l'être à la fois individuel et social, capable de participer à l'édification d'un monde meilleur aux plans politique, économique, social et culturel où l'harmonie et le développement sont de règle.

Il faut relever que plus tôt dans l'Antiquité, seules quelques personnes privilégiées pouvaient bénéficier de la formation à l'école. Les penseurs de la grande révolution française font la différence en proclamant que tout enfant doit pouvoir en bénéficier. Instituer une école est une décision importante qu'une société ou un État prend sur elle-même, décision qui enveloppe l'idée que l'individu et la société sont perfectibles : alors que toute société tend de manière spontanée à se reproduire, l'école, quant à elle,

¹⁶ Ferdinand Buisson fut cofondateur et président de la Ligue française des droits de l'homme. Proche de Jules Ferry, il est rendu célèbre pour son combat en faveur d'un enseignement laïc. Il a aussi œuvré en faveur des enfants les plus pauvres.

s'attèle à ce que nos enfants ne nous ressemblent pas (Peña-Ruiz, 2005). Elle veut que ceux qui la fréquentent nous dépassent et construisent un monde meilleur. C'est pourquoi il a semblé nécessaire de la développer dans un lieu protégé, relativement fermé pour rester ouvert sur autre chose : sur la vie de l'esprit, sur la culture, sur les grandes œuvres de l'humanité de tous les temps, et aussi bien sûr, sur le développement de soi, sur la liberté du jugement... L'on se rendra compte que toutes les sociétés, tous les États ont le plus souvent la même vision de l'école, exprimée en des termes différents, plus ou moins clairs. L'école devrait aussi servir de lieu d'intégration nationale dans les pays africains toujours en butte aux affres de l'exclusion, sous la forme du tribalisme et du népotisme. Elle est ce lieu de parachèvement de construction nationale de ces pays africains montés de toutes pièces lors de la conférence de Berlin tenue en 1884.

2.4.3. Éducation

La mission de l'école consiste à offrir une éducation qu'elle seule ou presque peut apporter, une éducation qui ne se trouve qu'exceptionnellement dans la famille ou dans la société par elles-mêmes. Elle ne se résume pas à une simple transmission de « savoirs », de connaissances.

Pour Condorcet (1743-1794) l'instruction (entendons l'éducation), avant d'être une nécessité économique comme c'est souvent le cas de nos jours, répond à une double nécessité :

- une nécessité politique d'abord : pas de démocratie véritable et durable sans des « citoyens éclairés ». Car être citoyen, ce n'est pas défendre ses intérêts propres au travers de lobbies; c'est faire un effort de raison, c'est mettre à distance ses intérêts et ses passions pour s'interroger sur l'intérêt général, sur le bien commun. C'est aussi pouvoir participer à un débat argumenté, et être capable de débusquer la démagogie.
- une nécessité philosophique aussi, car il n'y a pas d'homme libre et accompli sans l'autonomie que donne la raison.

C'est ce qui a fait de l'éducation publique un devoir d'État : seule l'éducation publique (assurée par l'État) peut vouloir développer tous les humains pour eux-mêmes et en même temps pour la société. Encore faut-il que l'État puisse prendre conscience de cette lourde responsabilité. L'harmonie entre l'école, lieu physique et

temps consacrés à l'éducation, et l'éducation, mission remplie ou à remplir par l'éducateur dans un système éducatif donné, conduiraient à ce qu'il convient d'appeler la scolarisation. Un déséquilibre prononcé entre les deux (école – éducation) donnerait donc lieu à tous les dérivés de la scolarisation mentionnés plus haut et que sont : la "non scolarisation", la "mal scolarisation" ou la "sous-scolarisation". Dès lors, les spécificités de l'école ne pourront mieux se comprendre qu'à l'intérieur d'un contexte, d'un système éducatif donné ou d'une politique éducative.

2.4.4. Effectivité

En politiques publiques, la question de l'effectivité, généralement posée au moment de l'évaluation de la mise en œuvre, tend à observer la façon dont les décisions prennent corps chez les acteurs concernés. Savoir si la mise en œuvre est effective revient alors à chercher à comprendre dans quelle mesure elle est exécutée par ses destinataires, à repérer sa pertinence ou au contraire ses failles. Il est donc question de voir le degré de réalisation, dans les pratiques, des règles énoncées par le droit, la législation ou même la réglementation.

Pour mieux comprendre le concept d'effectivité, il faudrait partir de son antonyme, l'ineffectivité. Pour Lascoumes et Le Galès (2012), on parle d'ineffectivité lorsque "[des] décisions politiques ont été prises, des mesures adoptées et parfois des moyens accordés mais les actions d'application concrètes n'interviennent pas ou restent partielles". De leur point de vue, l'absence ou la faiblesse de la mise en œuvre peuvent aussi être paradoxalement l'objectif poursuivi par le législateur. Il peut en être ainsi si les objectifs sont flous, la connivence des responsables de règle. Contrairement à ce type d'effectivité de la mise en œuvre qu'on peut qualifier de nulle ou minimale, l'on peut avoir un autre type d'effectivité, maximale, parce que répondant de manière satisfaisante aux vœux émis par le politique. Dans ce cas, le service attendu est livré en quantité et qualité prévues, à tous les lieux prévus, dans les conditions prévues, par les personnes prévues, à toutes les personnes prévues, avec les moyens prévus, dans le temps prévu.

L'effectivité dépend de quatre facteurs : le contenu de la norme et son caractère plus ou moins contraignant ; la nature et les destinataires des obligations qu'elle crée ; l'existence et la nature de la sanction en cas de non-respect de la norme ; l'effectivité de la sanction elle-même. Si l'examen des normes de l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun n'est pas l'objet de notre étude, il paraît néanmoins évident

que les lacunes ou les éventuelles ambiguïtés normatives pèsent sur le comportement des acteurs de première ligne que sont les enseignants ainsi que sur l'effectivité de la mise en œuvre des politiques éducatives. C'est ce qui justifie notre recours aux sources documentaires au chapitre 5 afin de ressortir le cadre normatif, censé guider les comportements des enseignants du secondaire au Cameroun. C'est le cas par exemple des sanctions qui devraient participer à modifier les comportements des acteurs, dans la mesure où ces derniers peuvent appliquer la norme par crainte de sanctions et où la visibilité de l'action des juridictions participe symboliquement à légitimer cette norme. C'est aussi le cas des contrôles, de leur fréquence et de leur teneur qui jouent un rôle préventif sur les comportements. Mais, pour que le contrôle ait lieu, encore faut-il que les violations du rôle et de la mission soient repérées par les organes de contrôle et de gestion des enseignants et des écoles. La connaissance et la conscience du droit, de la législation et de la réglementation constituent, entre autres, des facteurs d'effectivité ou d'ineffectivité de la mise en œuvre des politiques publiques.

Au-delà du dispositif institutionnel pour garantir le succès de la mise en œuvre d'une politique publique, on peut aussi aborder le rôle des associations, des syndicats et de tous ces acteurs périphériques qui l'influencent ou y participent indirectement. Ceux-ci sont des vecteurs essentiels de la diffusion et du respect des engagements institutionnels quand ils sont sensibilisés et mobilisés sur tous les contours de la politique en question. Il faut souligner, à la suite de Weber, l'importance de l'acceptation de la règle par les différentes parties prenantes : une loi n'exprime qu'un « souhait de validité » qui ne se réalise que lorsque ces parties prenantes l'acceptent et la mettent en œuvre (Weber, 1921).

Au bout du compte, l'effectivité, tout comme l'efficacité, appartiennent à la sociologie du droit, mais l'effectivité est plus large que l'efficacité. Tout comme l'efficacité, l'effectivité est aussi un concept évaluatif de la norme juridique, mais porte un regard non seulement sur sa mise en œuvre, mais aussi sur son processus de production et de réception chez les acteurs sociaux. Afin de mieux capter une politique publique dans toutes ses dimensions matérielles et temporelles, les études d'effectivité peuvent porter sur tout ou partie du cycle de vie d'une politique publique. Ainsi donc, le concept d'effectivité comprend celui d'efficacité, mais ne se limite pas à l'examen des seuls effets désirés, voulus ou recherchés par le législateur, mais s'étend aussi aux autres

effets d'une loi ou d'une réglementation. Par l'évaluation de l'effectivité dans la mise en œuvre des politiques publiques, les chercheurs examinent tant ce qui se passe en amont qu'en aval de la politique afin de comprendre et d'expliquer ses multiples effets, au-delà de ceux explicitement inscrits dans une politique.

2.5. Synthèse

À l'instar des autres pays en développement, le Cameroun veut rendre le service public accessible *in situ* aux populations habitant la zone rurale. Dans ce cadre, l'éducation secondaire fait partie des priorités depuis environ deux décennies. Malgré la volonté affichée des pouvoirs publics à travers la création chaque année depuis plus de deux décennies, d'écoles secondaires publiques, le recrutement et l'affectation de dizaines de milliers d'enseignants dans cette zone, de nombreux problèmes subsistent quant à l'effectivité du service éducatif. L'enseignant, souvent considéré à tort comme agent d'exécution, joue un rôle de premier plan dans l'accessibilisation de l'éducation secondaire et se sert de son pouvoir discrétionnaire face aux situations problématiques qu'il rencontre dans le cadre de son service dans une zone où les difficultés et les particularités sont nombreuses. En somme, la zone rurale camerounaise et d'Afrique subsaharienne est un phénomène aux effets multiples dont il faut étudier le rapport avec le service public, animé par des acteurs partagés entre des ressources, des intérêts, des contraintes et des opportunités. Ces effets multiples se résument en : des dimensions sociologique et morale (un complexe d'infériorité des masses paysannes, une unité nationale en balbutiement, une exclusion des réseaux de communication), des indices sociaux et culturels alarmants (un accès difficile aux centres de santé, des infrastructures scolaires inégalement réparties, une zone en marge de l'actualité nationale et internationale), un objet de stagnation économique, un habitat quasi traditionnel, une agriculture de subsistance. La création de nouvelles écoles dans cette zone impose qu'on revienne sur l'essence de certains concepts pour prendre davantage conscience de la mission de l'État en général, et celle de son administration publique en particulier, en matière de scolarisation.

CHAPITRE 3

CADRE ANALYTIQUE

La recension des écrits présentée dans ce chapitre a pour objectif de développer une sensibilité théorique quant à divers aspects du pouvoir discrétionnaire des acteurs de première ligne. Grâce à la sensibilité théorique, les données peuvent avoir du sens ; on peut mieux les comprendre et en garder l'essentiel (Strauss et Corbin, 1998).

Par la nature même de notre objet d'étude, soit le pouvoir discrétionnaire des enseignants dans la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'école secondaire au Cameroun, plusieurs approches théoriques susceptibles d'éclairer notre thèse existent. Rappelons que les théories constituent les connaissances initiales que nous avons du sujet à traiter. Nous en avons retenu quelques-unes pour encadrer, et non influencer, notre recherche. La littérature sur la *street-level bureaucracy* pose que les acteurs de première ligne¹⁷ sont influencés par le contexte organisationnel et professionnel, ainsi que par le système socio-économique dans lequel ils exercent. Aussi, le pouvoir discrétionnaire de cette catégorie d'acteurs ne peut véritablement se comprendre qu'à travers plusieurs facteurs et plusieurs théories (Hjern et Porter, 1981 ; Winter, 2003 ; Meyers et Vorsanger, 2003). Compte tenu des enjeux et des interactions auxquelles sont engagés les acteurs dans ce cadre, nous adoptons une approche synthétisée centrée sur la discrétion et l'autonomie des enseignants dans la mise en œuvre de la politique en question : l'analyse stratégique qui a une portée organisationnelle partant de l'action stratégique et de la théorie de la *street-level bureaucracy* dont les facteurs sont à la fois individuels, organisationnels et extra-organisationnels. Une telle synthèse nous permet d'analyser les stratégies des enseignants aux profils très différents dans le contexte à l'étude et évoluant dans une organisation administrative au sein de laquelle se trouve l'école, elle-même située dans un contexte susceptible d'avoir des caractéristiques spécifiques, voire inhabituelles. C'est à travers l'analyse de ces divers aspects dans lesquels se déploie l'enseignant, que se découvrent l'étendue et le sens de son véritable pouvoir discrétionnaire, et ses conséquences sur la mise en œuvre de la politique étudiée. *A priori*, bien qu'ils soient soumis à des règles contraignantes, les

¹⁷ Les acteurs de première ligne sont aussi désignés sous d'autres appellations: acteurs de base, acteurs du niveau de la rue, agents du guichet. Les enseignants, policiers, infirmiers, travailleurs sociaux et agents travaillant dans les guichets et au contact avec le public sont classés dans cette catégorie.

acteurs de première ligne disposent d'une marge de manœuvre et d'un pouvoir discrétionnaire susceptibles de confondre le pouvoir de la règle établie. Si elle peut paraître inhabituelle parce que synthétisée, notre approche permet de mieux rendre compte des jeux des acteurs et des conséquences de ces jeux dans les organisations que sont les écoles et sur la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation, en focalisant principalement sur les enseignants, pour mieux connaître le système auquel ils appartiennent. Cette orientation se justifie par le fait que nous voulons tenir compte à la fois des enjeux épistémologiques, méthodologiques et opérationnels. En effet, alors que notre objet se retrouve à la jonction de plusieurs intervenants relevant de l'administration en tant qu'organisation et de la société, il nous paraît important ici d'utiliser en complémentarité les approches théoriques liées au pouvoir discrétionnaire et à l'autonomie des acteurs dans la *street-level bureaucracy*, ainsi qu'à l'analyse stratégique, et d'exposer la littérature sur la mise en œuvre des politiques publiques dans laquelle se déploient les stratégies envisagées. Au total, ce chapitre propose une analyse de trois principales approches théoriques qui seront utilisées dans le cadre de notre recherche à savoir : la discrétion, la *street-level bureaucracy* et l'action stratégique. Il traite dans sa deuxième partie de la mise en œuvre de l'approche séquentielle de l'analyse des politiques publiques, pour en ressortir l'évolution et la place qu'elle accorde désormais aux acteurs de base au rang desquels se trouvent les enseignants.

3.1. Sources théoriques

3.1.1. Discrétion

De nombreuses recherches ont été menées pour reconnaître que les acteurs individuels disposent toujours d'une importante marge de manœuvre. Ces recherches se sont également intéressées à la façon dont ces acteurs individuels gèrent leur autonomie, ainsi qu'à l'incidence de celle-ci sur la production des politiques publiques. Ils ont alors parlé du pouvoir discrétionnaire des acteurs individuels. La gestion de la discrétion, qui s'impose dès lors que ce pouvoir est reconnu aux acteurs de base, occupe une place capitale dans les organisations ouvertes sur leur environnement et qui entretiennent un contact quotidien avec les citoyens. Avant de présenter quelques-unes des différentes approches théoriques qui en découlent, nous considérons quelques réflexions centrées sur la discrétion.

Galligan définit la discrétion comme “*a sphere of autonomy within which one's decisions are in some degree a matter of personal judgment and assessment*” (Galligan, 1990, p. 8). Allant au-delà des lois et règlements, l'acteur procède à son tour par un jugement personnel, imposé par des contingences contextuelles. Ainsi que le dit Hawkins, « *[discretion] might be regarded as the space...between legal rules in which legal actors may exercise choice* » (Hawkins, 1992, p. 80). La contribution de l'acteur de base dans la mise en œuvre serait alors vue comme un mélange de règle et de choix individuel, d'exécution et d'interprétation dans lequel sont en compétition des intérêts divergents et même contradictoires, menant soit à l'action, soit à l'inaction, ou à un mélange des deux (Baldwin, 1995 ; Cooper, 1998 ; Davis, 1969). Pour certains chercheurs, une telle perception de la contribution de l'acteur de base, voire de tout autre acteur organisationnel, peut ainsi se révéler comme une « source d'injustice » pour les ressortissants des politiques publiques (Davis, 1969 ; Brigham et Brown, 1980 ; Edwards, 1980 ; Fyfe, 1979 ; Linder et Peters, 1987 ; Sabatier et Mazmanian, 1979 ; Thompson, 1975). Pour d'autres, la discrétion peut aussi être source d'efficience et d'efficacité dans la mise en œuvre des politiques publiques (Jowel, 1973 ; Bakker et Van Waarden, 1999, Deutsch, 1985 ; Handler, 1986 ; Lincoln, 1985 ; Rogers et Joung-Imkim, 1985). Dans un cas comme dans l'autre, la gestion de la discrétion est indispensable et se fait à travers des mécanismes tels que la supervision directe, la standardisation des procédures de travail, les récompenses, les sanctions, le changement de culture organisationnelle (Loyens et Maesschalck, 2010). Le pouvoir que la discrétion confère à l'acteur est à la base de nombreuses approches théoriques dont quelques-unes cadrent mieux avec notre thèse.

3.1.2. *Street-level bureaucracy*

La théorie de la *street-level bureaucracy* développée par Lipsky met en relief les dilemmes auxquels sont confrontés les « fonctionnaires de première ligne » en tant qu'individus et comment ces dilemmes viennent influencer la mise en œuvre des politiques publiques et l'offre de service à la population (Lipsky, 1980). Pour Lipsky, les *street-level bureaucrats* sont des agents publics “*who interact directly with citizens in the course of their job, and who have substantial discretion in the execution of their work [... thus] policy implementation in the end comes down to the people who*

implement it" (Lipsky, 1980, p.3-4). Le cadre théorique de Lipsky passe par l'examen de la mise en œuvre des politiques publiques par les fonctionnaires de première ligne eux-mêmes. Le principal dilemme auquel ils font face est celui d'appliquer les politiques publiques de façon appropriée tout en répondant adéquatement aux besoins individuels des bénéficiaires du service gouvernemental. En effet, le rapport de ces fonctionnaires avec la population comporte une dimension humaine qui fait en sorte que les réponses pré-formatées issues de la politique publique ont du mal à se concrétiser dans toutes les situations, particulièrement celles qui sont complexes. De ce fait, les fonctionnaires bénéficient d'un grand pouvoir discrétionnaire sanctionné par leur organisation et par la population qu'ils servent pour interpréter les politiques publiques afin de mieux répondre, en principe, aux besoins des citoyens. D'autre part, le travail de première ligne entraîne une certaine autonomie par rapport au gestionnaire de l'organisation. Or, selon Lipsky, ces deux éléments, discrétion et autonomie, fournissent aux fonctionnaires les moyens de donner leur propre direction aux politiques publiques. Cette situation est exacerbée lorsqu'on fait la somme de toutes les actions et décisions individuelles des fonctionnaires d'une même organisation. Prises individuellement, ces actions et décisions peuvent paraître anecdotiques, mais à force de se répéter chez les metteurs en œuvre, elles deviennent alors « la politique » de l'organisation, éloignée de celle formulée par les décideurs. Aussi, l'accessibilisation de l'éducation secondaire en zone rurale serait plus l'affaire des enseignants que des autorités gouvernementales et administratives qui en sont à l'origine.

En effet, de nombreux exemples concrets démontrent que les fonctionnaires de première ligne, à cause des conditions de travail peu évidentes, sont soumis à plusieurs pressions telles que le stress, l'incertitude, le manque de temps, d'information ou de ressources appropriées, la résistance des bénéficiaires, la qualité des gestionnaires. Lipsky présente de façon détaillée certaines des stratégies que les fonctionnaires développent pour faire face à ces pressions et assurer la survie de leur unité ou du programme. Il évoque la rationalisation ou le rationnement des ressources pour contraindre le dilemme de l'offre et de la demande, la sélection des bénéficiaires, la rétention d'information, la redirection des clients, toutes des stratégies qui viennent altérer de manière non-intentionnelle mais substantielle la mise en œuvre des politiques et surtout l'équité du service offert à la population.

Finalement, pour tous les motifs évoqués dans sa théorie, Lipsky insiste sur le fait que les « fonctionnaires de première ligne » devraient être considérés comme des acteurs importants dans la reformulation des politiques publiques car ils sont à même de constater ce qui est réalisable sur le terrain et de participer à la modification des politiques, pour peu qu'ils en aient la volonté. Lipsky n'est pas seul à s'être penché sur le pouvoir des fonctionnaires de première ligne.

D'autres analyses s'intéressant aux acteurs de base ont montré que ces derniers peuvent par ailleurs constituer un obstacle, par leur action, pour l'atteinte des buts organisationnels. Ainsi, en tissant des relations particulières avec les ayants droit (Dubois, 1999), les agents d'exécution utilisent leur marge de manœuvre dans un but tactique, en laissant l'impression qu'ils jouent un rôle important dans le bien-être des ressortissants. Ce faisant, ils s'éloignent de l'idéal qu'ils espéraient atteindre au sein de l'organisation. C'est le cas des agents qui, alors que l'agence de logement social pour laquelle ils travaillent adopte un programme pour favoriser l'intégration raciale, mettent en place des stratégies pour faire prévaloir leurs préférences et aider une partie seulement de la clientèle. Ils aident ainsi cette clientèle préférée à monter les dossiers, lui donnent des informations pour que leurs dossiers soient traités prioritairement, perdent ou dissimulent d'autres dossiers. Ces agents « au guichet » peuvent ainsi contrôler la durée d'une procédure, en l'accélérant ou en la retardant, tout comme ils peuvent contrôler la communication de l'information, à travers une diffusion minutieuse ou une rétention. Dans d'autres cas, Dubois (2003) montre que c'est plutôt la compassion qui prédomine, certains agents d'exécution étant souvent affectés par la souffrance de leurs interlocuteurs. Ainsi, « le comportement et l'identité des bureaucrates au guichet oscillent entre compassion et règle bureaucratique, évitement et complicité » (Klüber et Maillard, 2009, p. 76).

La même approche de valorisation des acteurs de base dans la mise en œuvre des politiques publiques sera supportée par Hjern et col. (1981 ; 1982). En menant des recherches sur des programmes de formation et de lutte contre le chômage en Europe au début des années 80, ces auteurs ont tiré profit du contexte de développement de la sociologie des organisations pour mettre en exergue la place de l'acteur de base dans l'analyse de la mise en œuvre des politiques publiques. Ils commencent leur analyse en identifiant le réseau d'acteurs de base impliqués dans la gestion d'un problème

public donné, en mettant entre parenthèses la décision gouvernementale. C'est ainsi que dans le cas de la politique pour l'accroissement de la performance des petites et moyennes entreprises au Royaume-Uni, en Suède, en Italie et en Allemagne, Hjern et Hull (1982) commencent leur analyse au niveau des entreprises individuelles pour évaluer la performance réelle des politiques publiques dans ce domaine. Dans chacun de ces pays, ils retiennent quatre localités où ils s'entretiennent avec les acteurs de base impliqués dans les entreprises locales afin d'examiner les problèmes qui se posent à elles. Ils examinent aussi les réseaux de collaboration de ces acteurs. Ce qui leur permet de découvrir de nouveaux acteurs avec lesquels ils mènent également leurs analyses. Selon eux, ce n'est pas toujours l'acteur étatique qui tient les réseaux d'acteurs étudiés. Au contraire, ce sont souvent des acteurs non étatiques (des ressortissants ou des particuliers) tels que les banques, les syndicats ou des organismes privés d'un autre genre.

En somme, la *street-level bureaucracy* démontre que c'est à la base, lors de sa mise en œuvre, que la politique publique se décide véritablement, étant donné que c'est à ce niveau qu'elle prend forme et corps, souvent en prenant une orientation contraire par rapport aux intentions de départ. D'où toute l'importance accordée aux acteurs qui interviennent à ce niveau.

3.1.3. Action stratégique

Cette approche a été élaborée par Crozier et Friedberg à la fin des années 1970. L'analyse stratégique est un modèle d'analyse organisationnelle qui s'articule autour de la compréhension des relations entre acteurs interdépendants. La conceptualisation de l'action collective se fait à travers l'analyse des systèmes d'action concrets ou locaux. Un système d'action concret (SAC) est un ensemble de jeux structurés entre des acteurs interdépendants, dont les intérêts peuvent être divergents ou même contradictoires. Un système est défini comme «un ensemble interdépendant» (Crozier, 1987), l'interdépendance des parties constituant la définition de base d'un système (Ackoff, 1960). Toute action collective peut alors être interprétée comme un système d'action dès lors que les participants sont dépendants les uns des autres (Crozier et Friedberg, 1992). C'est la mise en évidence du réseau d'acteurs interdépendants (Klijn et al. 1995) qui permet de montrer l'existence d'un système d'action concret.

À l'intérieur d'un système d'action concret, les acteurs, que sont les enseignants dans le cadre de notre recherche, participent à des jeux dirigés par certains objectifs plus spécifiques, organisationnels ou non. On sort de l'approche de Lipsky qui lui, insiste sur le comportement des acteurs de première ligne vis-à-vis des destinataires des services publics. Ce sont tous les acteurs du système qui sont concernés par les jeux. Dans ce cadre, les jeux sont plus ou moins intégrés et articulés les uns aux autres. Tous les acteurs ne participent pas forcément aux différents jeux (Klijn et al., 1995). Par contre le jeu et le système d'action s'influencent réciproquement. Ainsi, le jeu peut modifier le système d'action concret tout comme le système d'action concret influence les jeux (Klijn et al., 1995). Ils supposent donc une régulation d'ensemble, des mécanismes permettant au système d'action concret de se maintenir. Dans le système d'action concret comme dans les jeux, les processus d'interaction sont régulés par des règles du jeu, grâce auxquelles les acteurs «règlent et gèrent leurs dépendances mutuelles» (Friedberg, 1993). Les règles peuvent être définies à partir de la structure formelle de l'organisation mais aussi par les pratiques informelles des différents acteurs. Elles indiquent qu'il existe des relations de pouvoir entre plusieurs acteurs et constituent autant de contraintes que de zones d'incertitudes d'où les acteurs tirent une marge de manœuvre (Crozier et Friedberg, 1992). L'utilisation qui est faite des règles fait partie de l'ensemble des stratégies que les différents acteurs utilisent pour atteindre leurs fins. Toute structure d'action collective ou organisationnelle se constitue comme un système de pouvoir. Le pouvoir étant considéré comme

la capacité d'un acteur à structurer des processus d'échange plus ou moins durables en sa faveur, en exploitant les contraintes et opportunités de la situation pour imposer les termes de l'échange favorables à ses intérêts [...] Le pouvoir est la manifestation naturelle et pour tout dire normale, de la coopération humaine qui suppose toujours une dépendance mutuelle et déséquilibrée des acteurs (Friedberg, 1993, p. 197).

D'après Crozier et Friedberg (1992), l'étude des relations de pouvoir permet de dégager des stratégies d'acteurs plus ou moins stables. La stratégie des acteurs représente leur position, leur parti dans le jeu. Les stratégies des acteurs sont fonction de leurs intérêts mais aussi de leurs ressources. Les ressources peuvent prendre la forme de savoirs, d'une expertise, d'un statut, d'une légitimité, de la richesse, etc., dépendamment des perceptions des différents acteurs (Klijn et al., 1995).

Il est question de traiter le problème empiriquement en se demandant si les dysfonctions latentes de la bureaucratie ne sont pas le résultat d'un rapport de forces entre individus ou groupes. Il pense que la bureaucratie est surtout une inertie de la régulation.

La situation que tente de décrire Crozier pourrait être la même, voire pire, en Afrique subsaharienne francophone longtemps colonisée. Et quand on connaît les deux phénomènes dont souffre le plus l'Administration publique africaine à savoir, le mimétisme¹⁸ et le macrocéphalisme (Bugnicourt, 1973 ; Nicolai, 1967 ; Timsit, 1976), on suppose aisément que la réalité décrite par Crozier est pour le moins, celle qui sévit dans le contexte africain.

Pour Crozier, l'analyse stratégique des organisations permet, en fin de compte, « de comprendre comment fonctionnent les organisations pour mieux les gérer¹⁹ ». Dans ce cadre, le chercheur-intervenant ne s'arrête pas au niveau de l'analyse descriptive mais s'engage à proposer des réflexions et des analyses tournées vers l'action.

En effet, à travers deux modes de raisonnements à la fois complémentaires, contradictoires et convergents [le raisonnement stratégique et le raisonnement systémique], Crozier et Friedberg démontrent que l'organisation est loin d'être la simple horlogerie bien ordonnée de la pensée classique déterministe. Le raisonnement stratégique part de l'acteur pour découvrir le système qui seul, ne peut expliquer les contraintes, les apparentes irrationalités du comportement de l'acteur. Le raisonnement systémique partira quant à lui du système pour retrouver avec l'acteur la dimension contingente, arbitraire et non naturelle de son ordre construit.

Contrairement aux idées habituelles, les problèmes d'organisation et d'action collective ne sont pas des données «naturelles» mais des solutions toujours spécifiques, que des acteurs relativement autonomes, avec leurs ressources et capacités, ont créées, inventées, instituées pour résoudre les problèmes posés par

¹⁸ Bugnicourt définit le mimétisme comme « l'ensemble des phénomènes déclenchés par le fait que l'on copie, que l'on mime en particulier, les institutions, les règlements, les comportements des sociétés européennes colonisatrices ou d'autres sociétés étrangères » (1973, p. 1239). Timsit (cité par Mercier, 2002) voit dans le mimétisme le résultat d'un effet de domination (1976)

¹⁹ Extrait d'interview avec M. Crozier, parue dans le *Journaldunet.com*, 5 janvier 2005.

l'action collective et de coopération en vue d'atteindre des objectifs communs en dépit de la divergence des orientations.

Par ailleurs et pour compléter le couple « acteur et système », il y a lieu de rappeler le développement concomitant de la liberté des acteurs au sein des systèmes complexes comme les systèmes bureaucratiques et étatiques, ce qui rend toute rationalité *a priori* difficile à prévenir, voire à réaliser. Toute réflexion qui s'arrête au niveau de l'analyse du système et du contexte sans la prise en compte de l'acteur, ne s'inscrit pas dans la lignée de Crozier et de Friedberg. Ils formalisent une méthode d'analyse sociologique, une contribution remarquable à la nouvelle gestion publique. Ils s'inscrivent dans une tradition américaine où il est illusoire de se limiter à l'omniscience des gouvernants et des administrateurs, plus soucieux d'une planification bureaucratique et centralisée (Lindblom, 1959 ; Wildavsky, 1984).

Pour briser ces cercles vicieux bureaucratiques, Crozier propose d'ouvrir la boîte noire et d'analyser empiriquement ce qui se passe dans l'application. C'est là que l'analyse stratégique des organisations élargie à l'analyse du système apporte sa contribution. On peut désormais obtenir des résultats raisonnables grâce à toutes sortes de modèles d'analyse, parmi lesquels l'analyse stratégique de systèmes organisés va jouer un rôle clé pour tous les problèmes impliquant des changements importants de politique. Il préconise dans sa théorie des organisations, une méthode d'analyse empirique, inductive qui privilégie la façon dont les individus vivent leur situation. Mais il ne faut pas en rester là, les témoignages des individus servent à reconstruire les rapports humains. Il faut se concentrer sur la déformation qui existe entre le point de vue de l'individu et la réalité qu'il vit pour en déceler l'essentiel du comportement humain, sa stratégie. L'individu ne dit jamais toute la vérité parce qu'il peut ne pas la connaître entièrement. Sa rationalité est limitée (Simon, 1997). Des éléments objectifs sortiront de la confrontation des points de vue de plusieurs acteurs individuels ou collectifs. Les témoignages recueillis servent à l'élaboration des hypothèses sur la stratégie. S'en suivra une réflexion sur la rationalité de cette stratégie en retraçant les éléments du jeu, c'est-à-dire les éléments d'interdépendance qui relient les acteurs entre eux en raison de leurs stratégies réciproques. Ces jeux forment eux-mêmes des régulations de système à l'échelle de l'organisation, laquelle interagit avec son environnement immédiat, l'environnement pertinent. L'ensemble des régulations de système à

l'intérieur de l'organisation et dans son rapport avec l'environnement pertinent forme le système d'action concret (SAC). C'est ainsi que par approximations successives, on va reconstruire un modèle d'organisation à partir à la fois de la confrontation des diverses stratégies de partenaires, de leurs relations de pouvoir quotidiennes et des contraintes qui sont les leurs. Selon Crozier, l'individu n'est jamais irrationnel, son comportement a toujours une logique, il est rationnel par rapport à des enjeux et des contraintes qu'il s'agit de découvrir (Crozier, 1998). La règle principale de conduite des individus est l'utilisation de l'opportunité et non la maximisation du gain dans quelque domaine que ce soit. La sociologie des organisations prend en compte les facteurs organisationnels, institutionnels, les caractéristiques sociologiques et psychologiques des différents acteurs.

En somme, l'analyse stratégique a beaucoup de mérite pour notre projet de recherche dans la mesure où elle est ancrée dans une société dont la culture politique ne prédispose pas à son approche. Une culture centraliste qui demeure, 50 ans après les indépendances des pays africains, l'unique principe de gestion politico-administrative, malgré des velléités de décentralisation et de démocratisation observées depuis quelques années. Plus encore, le pouvoir des acteurs individuels s'y est montré si fort que les institutions classiques et les organisations publiques ont du mal à faire émerger l'idéal collectif, le sens public, le bien commun qu'elles sont censées incarner. L'acteur aurait pris le dessus sur le système, au détriment du bien collectif, du sens même de l'Etat. Dans un contexte purement élitiste et centraliste, l'analyse stratégique apparaît en effet comme une étincelle dans le noir. Elle serait alors le meilleur moyen « d'exorciser » les consciences des acteurs, la finalité étant de les mettre en phase avec le système.

De manière plus spécifique, Friedberg établit le lien entre le pouvoir des acteurs et la régulation dans l'organisation, foyer de l'action collective. Il définit le pouvoir comme « l'échange déséquilibré des possibilités d'action » (Friedberg, 1993). En plaçant le pouvoir dans une perspective d'action, l'action et l'organisation font certes corps, mais l'acteur est toujours central. Ainsi, pour comprendre l'organisation, il faut dévoiler comment les acteurs gèrent leurs interdépendances stratégiques et tentent de contourner l'ordre établi par la règle qui structure cette organisation. C'est une relation dialectique qui unit pouvoir et règle qu'il ne faut pas prendre concurremment. L'analyse trouve tout

son intérêt dans l'interaction sociale. On s'affranchit de l'organisation formelle pour s'intéresser aux processus qui sont mis en branle dans la détermination des contextes d'action où se développe l'action collective. La contingence et l'opportunisme prennent la place de la compréhension techniciste, instrumentale et rationnelle de l'approche bureaucratique wébérienne. L'organisation est alors prise pour un phénomène qui conjugue action et ordre social, où la complexification et la relativisation occupent une place importante, du fait de la régulation qui laisse beaucoup de place à l'ambiguïté. Placé au centre des organisations, l'acteur vient complexifier la théorie des organisations tout en relativisant la notion même d'organisation. Il est doté non pas d'une rationalité objective mais subjective, il est influencé par la tradition, la foi, la norme ou l'intuition. Il est soumis au hasard, à la coïncidence et à un contexte d'action qui n'est pas transparent. Plutôt que le fait organisationnel, c'est le "fait humain" qui devient essentiel, inscrit dans une rationalité limitée et subjective, et c'est par lui qu'on a une meilleure lecture de l'organisation ou même de la politique. Dans l'organisation, se met en place un jeu fait de règles et où s'exercent des relations de pouvoir. Le pouvoir et la règle présentent des limites que l'analyse vient dévoiler. Le pouvoir n'est pas unilatéral, il dépend de la relation entre acteurs, ces relations ne sont jamais définitives mais contingentes, elles peuvent évoluer sans cesse. Le pouvoir est donc limité par l'imprévisibilité du comportement des acteurs. Les règles du jeu sont les *équilibres de pouvoir* sous-jacents aux processus d'échange qui se nouent entre une organisation et ses environnements ou divers dispositifs matériels ou immatériels par lesquels ces rapports sont stabilisés et réglés. La règle peut générer ses propres problèmes, elle peut être débordée par tout un ensemble de pratiques des participants. Elle ne représente jamais le véritable fonctionnement de l'organisation. Ce qu'il faut remarquer c'est l'interdépendance essentielle qui existe entre le pouvoir et la règle. Friedberg souligne que « Une règle sans le rapport de force qui la soutient devient toujours à la longue une forme vide » (Friedberg, 1993, p. 62). De plus l'acteur est de nature stratégique ou politique et cherche toujours à « grignoter » la règle. Il faut percevoir l'acteur comme étant empirique, humain et calculateur, il est fondamentalement intéressé. Il dépend du système c'est-à-dire du « contexte d'action immédiat ». Friedberg prescrit un certain nombre d'approches dont celles d'adopter une méthodologie de l'action et d'acquérir une connaissance digne du terrain. Il recommande enfin une démarche inductive et l'instauration d'un rapport d'empathie avec les acteurs, objets de recherche. La

production de la connaissance sur la mise en œuvre se ferait alors dans la compréhension que les acteurs ont de leurs systèmes d'action et de leur organisation. Les stratégies naissent du décryptage des zones d'incertitude, lesquelles correspondent aux failles dans les règles (lois, règlements, éthiques), aux défaillances techniques ou aux variables environnantes, aux pressions économiques, à l'absence de coercition et de communication qui empêchent le déroulement des objectifs de l'organisation et qui permettent aux acteurs de « distorsionner » la mise en œuvre (Friedberg, 1983), au détriment des bénéficiaires présumés de la politique concernée. C'est par la maîtrise et l'exploitation des failles et défaillances que les enseignants, en tant qu'acteurs de base prennent de l'ascendant sur les autres acteurs, sur l'organisation dans son ensemble, et finalement sur la politique publique à mettre ou mise en œuvre. Les variations dysfonctionnelles vont se multiplier quand l'acteur de base a trop de pouvoir dans un contexte difficile et complexe; quand le bénéficiaire de la politique n'a pas de pouvoir réel pour maîtriser des zones d'incertitude; et quand le système d'action concret, entendu comme l'ensemble de mécanismes de régulation ou système de coordination pour stabiliser les jeux et les rapports entre les acteurs, est déficient.

3.1.4. Mise en œuvre des politiques publiques

La littérature sur la mise en œuvre des politiques publiques fournit une grille d'analyse très intéressante dans la mesure où l'on cherche à analyser le processus d'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun. En effet, elle permet de comprendre les processus et les dynamiques des acteurs prenant part à cette étape importante du cycle des politiques publiques, et d'évaluer du coup l'effectivité de la mise en œuvre de cette politique éducative, allant au-delà de sa seule conformité au niveau législatif et réglementaire, et dont il serait par ailleurs intéressant de vérifier l'évidence dans le contexte à l'étude. Ainsi, la présente section résume la littérature sur cette étape assez particulière qui inspire également notre cadre théorique pour la présente thèse.

La littérature sur la mise en œuvre des politiques publiques apparaît au début des années 1970. Avant cette période, le centre d'intérêt principal consistait en l'analyse du processus décisionnel. Cet intérêt pour le processus décisionnel relevait de la perception erronée qui a longtemps persisté et selon laquelle la mise en œuvre n'était

qu'une étape sans problème où l'Administration publique mettait en œuvre, exécutait, de façon neutre et impartiale, les politiques décidées par la fonction politique de l'État, tel que véhiculé par les courants bureaucratiques wébériens et des écoles classiques en administration publique (Birkland, 2001 ; Hassenteufel, 2008 ; Howlett, Ramesh et Perl, 2009 ; Mercier, 2002). C'est déjà ce que souhaite Woodrow Wilson à la fin du XIX^e siècle, de voir une administration publique neutre et compétente (Rosanvallon, 2008 ; Wilson, 1887).

Les travaux pionniers dans ce champ de recherche sont ceux de Pressman et Wildavsky (1984), qui contribuent à mettre en évidence les écarts importants entre les objectifs prévus et la mise en œuvre. Dans leur ouvrage s'intitulant *Implementation*, ils permettent à travers des recherches sur l'EDA, de démontrer la pertinence de la recherche sur l'étape assez particulière du cycle des politiques publiques qui est la mise en œuvre. C'est à partir des différents constats issus de cette recherche qu'on comprend que la mise en œuvre constitue en fait la clef de voûte de l'action publique de l'État. Pour le dire autrement, « [l]e discours n'est que paroles sans sa mise en œuvre » (Paquin et al., 2010, p. 258).

Suivant son évolution, la littérature sur la mise en œuvre se développe selon trois générations de recherches, qui cherchent, chacune à leur manière, à mieux rendre compte de cette étape fondamentale du cycle des politiques publiques (Howlett et al., 2009 ; Matland, 1995 ; O'Toole, 2000 ; Sabatier, 2005). Nous présentons ci-après un bref portrait de ces trois générations de recherche.

La première génération de recherches sur la mise en œuvre est initiée par Pressman et Wildavsky (1973) et s'intéresse à l'écart entre les objectifs de la décision prise au sommet et l'effectivité de sa mise en œuvre. Plusieurs autres chercheurs tels que Van Horne et Van Meter (1976), et Bardach (1977), ont publié des travaux dans cette première génération. Cette première génération de recherche vise plutôt à identifier les facteurs de mise en œuvre effective d'une politique publique. Il s'agit alors davantage d'études de cas centrées sur des politiques particulières (Howlett et al., 2009).

De cette première génération, considérée comme *top-down*, naît un débat important dans la littérature sur la mise en œuvre des politiques publiques, alimentée par une nouvelle approche dite *bottom-up*. Celle-ci cherche à développer un éventail de

variables ou de conditions permettant d'évaluer l'effectivité de la mise en œuvre : clarté des objectifs, implication et support réels des fonctionnaires envers les objectifs de la politique, appui des groupes intéressés, moyens de la mise en œuvre, structures organisationnelles impliquées, contexte de la mise en œuvre, etc. (Sabatier, 1986 ; Sabatier et Mazmanian, 1979).

L'approche *bottom-up* apparaît dans la littérature scientifique en réaction à l'approche top-down. Elle déplace son centre d'intérêt des acteurs situés au cœur de la décision à celui des acteurs qui sont au centre de la mise en œuvre. Les *street-level bureaucrats* (Lipsky, 1980) sont ainsi une illustration de l'approche *bottom-up*. Pour les *bottom-upers*, l'approche top-down occulte le rôle que peuvent avoir les acteurs au bas de la pyramide dans la facilitation, la modification ou même le blocage de certaines politiques décidées au sommet (Hassenteufel, 2008 ; Matland, 1995 ; Sabatier, 1986). L'approche *bottom-up* signifie donc une analyse partant des acteurs qui interagissent au niveau opérationnel sur un problème particulier. Avec l'évolution qu'elle a connue, cette approche fait perdre toute pertinence à l'approche séquentielle dans la mesure où l'attention est davantage portée sur les stratégies poursuivies par différents acteurs afin d'atteindre des objectifs parfois contradictoires et le contexte dans lequel se développent les politiques publiques (Sabatier, 1986 ; Matland, 1995). En même temps, cette approche met en exergue le conflit entre l'objectif de la politique et les intérêts personnels des acteurs engagés dans une politique publique donnée (Hassenteufel, 2008, p. 100).

Une troisième génération vient critiquer les deux approches et proposer une espèce de synthèse pour dépasser le débat sur la mise en œuvre des politiques publiques. L'une des critiques les plus importantes concerne la trop grande importance accordée à l'autonomie des *street-level bureaucrats* envers la mise en œuvre d'une politique publique (Matland, 1995 ; Sabatier, 1986).

Le développement d'une troisième génération de recherche propose ainsi des théories plus englobantes sur l'analyse de la mise en œuvre. De manière particulière, Sabatier, Goggin et Matland tentent respectivement de répondre aux forces et faiblesses des générations précédentes. On a des modèles de synthèse tels que l'*Advocacy Coalition Framework* (ACF), développée par Sabatier en 1986, l'approche proposée par Goggin

et al., appelant à une méthode plus « scientifique » (Goggin et al., 1990 ; Hill et Hupe, 2002), et le modèle de conflit/ambiguïté de Matland (1995) (Birkland, 2001). En plus de chercher à réconcilier certaines forces de chacune des générations antérieures, cette troisième génération de recherches intègre d'autres dimensions à leurs analyses, telles que les instruments de politique ainsi que les *policy design* (Bernier, 2010 ; Birkland, 2001).

Dans l'ensemble, les recherches sur la mise en œuvre sont restées davantage marquées par les études de cas. Cependant, la littérature sur la mise en œuvre s'élargit peu à peu pour tenir compte d'autres aspects de la littérature, tels que ceux de l'action publique, la gouvernance (Conteh, 2011 ; O'Toole, 2000 ; Saetren, 2005), des instruments (Bernier, 2010 ; Lascoumes et Le Galès, 2005), des réseaux (Garon et Dufour, 2010), de la logique multi-acteurs (Bernier, 2010 ; O'Toole, 2000), des approches démocratiques (DeLeon et DeLeon, 2002)...

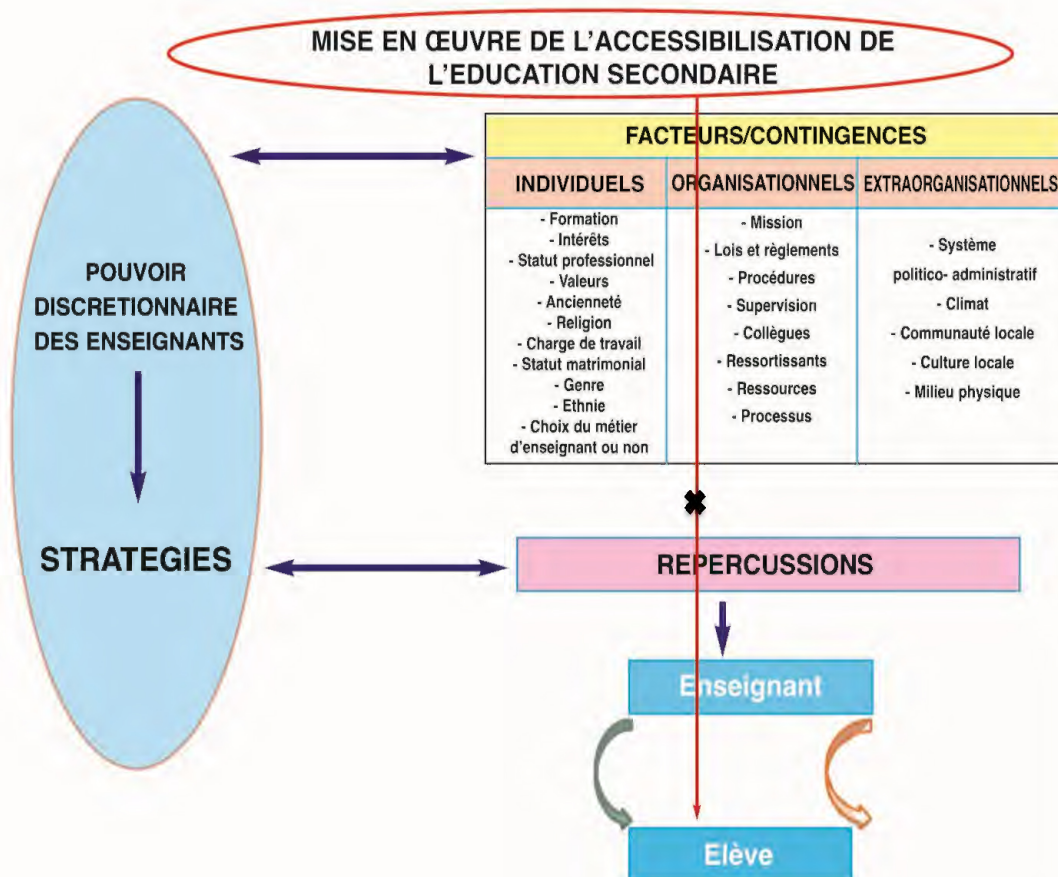
Une bonne appréhension du pouvoir discrétionnaire des acteurs de base dépend de nombreux facteurs et de plusieurs approches théoriques (Hjern et Porter, 1981 ; Winter, 2003). Il convient donc d'intégrer plusieurs approches (Vinzant & Crothers, 1998 ; Meyers et Vorsanger, 2003), pour saisir l'impact des facteurs individuels, organisationnels et extraorganisationnels sur la façon dont les acteurs de base opèrent des choix pour mettre en œuvre les politiques publiques. Ces choix d'acteurs ont des répercussions telles sur le processus de mise en œuvre, que celle-ci sera soit facilitée, retardée ou bloquée à travers des actes d'appui, de non acceptation, voire d'obstruction (Matland, 1995 ; Barnard, 1971 ; Simon, 1997).

En suivant les trois perspectives du pouvoir, institutionnaliste, substantialiste et interactionniste, développées par Braud (2002), notre thèse s'attache davantage aux perspectives interactionniste et substantialiste, qui relèvent de la discrétion. La perspective interactionniste se concentre sur le pouvoir exercé, le pouvoir effectif, celui qui se réalise dans des relations avec d'autres acteurs. La perspective substantialiste évoque quant à elle le pouvoir acquis, perdu, échangé ou marchandé. Ces deux perspectives n'excluent pas pour autant la perspective institutionnaliste qui fait référence au pouvoir établi ou institué.

3.2. Grille d'analyse proposée

À partir de quatre études de cas et des profils d'enseignants basés sur le genre et l'ancienneté, nous proposons une grille d'analyse de leur pouvoir discrétionnaire suivant une adaptation d'une grille d'analyse de l'action stratégique proposée par Brousselle (2004). Cette grille offre l'avantage d'inclure plusieurs aspects présentés dans notre cadre théorique et sa portée heuristique semble fort prometteuse. Toutefois, étant donné qu'il s'agit d'analyser les stratégies d'acteurs dans un contexte particulier et à une politique donnée, notre grille d'analyse est adaptée à ces deux paramètres : le contexte avec ses facteurs individuels, organisationnels et extra-organisationnels, et l'accessibilisation de l'éducation au centre duquel se trouvent l'enseignant et les stratégies qu'il développe.

Figure N°1 : Grille d'analyse des stratégies d'enseignants en zone rurale



Pour chaque étude de cas présentée :

- Nous rendons compte des caractéristiques individuelles, des facteurs organisationnels et extra-organisationnels, en prenant en considération les contingences culturelles, économiques, démographiques, géographiques et les contraintes associées.
- Nous nous intéressons à la composition sociologique des différents acteurs engagés dans le processus de mise en œuvre de l'accessibilisation de l'école secondaire, et avec lesquels les enseignants sont en interaction.
- Nous interrogeons le comportement et les stratégies déployées par les enseignants pour exercer leur métier, ainsi que leur perception de celui-ci.
- Finalement, nous analysons l'effectivité du processus de mise en œuvre de la politique étudiée.

À partir de cette grille, nous posons l'hypothèse que dans un contexte très contrasté et hétéroclite comme celui du Cameroun, les stratégies des enseignants du secondaire varient d'une école à l'autre, d'une zone rurale à l'autre, d'une région à l'autre, en fonction des situations individuelles et situationnelles ; ces stratégies influencent sensiblement la mise en œuvre des politiques éducatives et feraient des enseignants de vrais *policy makers* (Lipsky, 1980). En outre, le pouvoir discrétionnaire sera considéré comme la capacité d'action et d'interaction des enseignants dans le but d'imposer leurs choix aux autres acteurs impliqués et aux orientations légales et réglementaires. L'analyse qui va s'en suivre va donner lieu à des stratégies d'enseignants, objet de notre analyse.

CHAPITRE 4

METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET TRAITEMENT DES DONNEES

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre méthodologique retenu pour notre thèse en explicitant les choix épistémologiques et méthodologiques. De manière plus concrète, il s'agit de mettre successivement en lumière les éléments suivants : les enjeux épistémologiques et méthodologiques, la stratégie de recherche, le traitement et l'analyse des données, leur fiabilité et leur validité, ainsi que les apports et les limites méthodologiques associés à notre recherche. Nous terminons par les normes éthiques qui sont au cœur de notre démarche méthodologique.

4.1. Enjeux épistémologiques et méthodologiques

L'épistémologie concerne l'attitude à adopter pour parvenir à des résultats de recherche. C'est à ce niveau que "s'opèrent la construction de l'objet scientifique [dans sa dimension discursive] et la délimitation de la recherche" (Herman, 1983, p.5). La méthodologie quant à elle porte sur la nature des données, qualitatives ou/et quantitatives. Elle permet, à partir d'un corps de principes ou de repères reconnus, de construire une action de recherche adaptée au contexte spécifique dans lequel elle se met en place.

Pour ce qui est des enjeux épistémologiques, les débats animés depuis des décennies par les philosophes pragmatistes ont beaucoup évolué, partant d'un relativisme métaphysique, doté d'un idéal d'objectivité et de vérité et méconnaissant le rôle de l'interprétation et des cadres conceptuels des individus, à un relativisme utile, en passant par cet autre relativisme trop subjectif qui reconnaît tout, même les simples points de vue. Ces débats ont abouti à l'idée que des choix intellectuels sont nécessaires pour éviter de penser que tout se vaut dépendamment des désirs subjectifs. Ils ont aussi abouti à une nouvelle forme de « normativité épistémologique » qui tient compte à la fois des vertus du relativisme et de la complexité des organisations (Houle et Ramognino, 1993). Ainsi au sein d'une communauté, la recherche d'objectivité doit passer par la recherche d'une entente intersubjective (inter-compréhensive) aussi étendue que possible (Rorty, 1994). De manière plus concrète, dans le contexte où se déroule notre recherche, il est difficile de faire le tour de tous les enseignants du secondaire,

chiffrés par dizaines de milliers, répartis en plusieurs catégories et travaillant dans des environnements fort différents, chacun avec sa propre histoire et trajectoire. C'est pourquoi nous optons de nous limiter non seulement aux enseignants du secondaire travaillant en zone rurale, mais aussi à ceux de la catégorie de fonctionnaires, plus nombreux, plus qualifiés et dont l'influence est plus grande dans la mise en œuvre de la politique d'accessibilisation qui est l'objet de notre étude.

En clair, sans avoir la prétention de faire le tour de la question avec tous les acteurs compris, il s'agit pour nous de chercher à rendre visible ce qui risque de devenir invisible par excès de visibilité (Bourdieu, 1992)²⁰ ; ce qui, à force de se répéter, risque de devenir normal, voire banal aux yeux de tous. Le fait que la plupart des écoles rurales, ouvertes de manière progressive depuis une vingtaine d'années fonctionnent moins harmonieusement que celles des zones urbaines, avec moins d'enseignants fonctionnaires et plus d'enseignants vacataires notamment, peut finir par ne plus déranger personne, ni du côté des parties prenantes, ni du côté de la société²¹. On se contenterait alors d'évoquer les difficultés spécifiques à la zone rurale et d'autres auxquelles les enseignants font face pour justifier leurs comportements, oubliant parfois la mission qui est la leur, celle de s'occuper au quotidien de chaque enfant qui leur est confié, pour en faire un citoyen digne et accompli. Oubliant que l'école publique n'est autre chose qu'un "lieu de "mûrissement" de l'être humain, en vue d'en faire non seulement une ressource mais une source d'accumulation positive" (Sylla, 2004, p.14). Oubliant surtout que l'enseignant, en tant qu'acteur rationnel, peut évaluer la situation politico-administrative, les contraintes et les opportunités qu'elle charrie pour mettre en place des stratégies dont il pourrait être le seul à bénéficier (*public choice*), parfois au détriment des objectifs fixés par le système éducatif. Ces comportements seraient si évidents qu'ils passeraient alors pour être normaux, au point d'être validés aussi bien par la société que par ceux qui sont chargés de mettre en œuvre les politiques éducatives. Au bout, nous ne prétendons pas faire des découvertes ignorées de tous, mais nous entendons plutôt mettre en lumière l'ampleur de l'exercice du pouvoir discrétionnaire des enseignants et de ses conséquences sur la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation en zone rurale. Tel que proposé par Pires (1993a),

²⁰ Bourdieu pense qu'une bonne part de ce que le sociologue travaille à découvrir n'est pas caché au même sens que ce que les sciences de la nature visent à porter à jour » (1982 ; p. 30)

²¹ Les découvertes en sciences sociales « consistent souvent à démystifier des discours justificateurs relativement à certaines pratiques institutionnelles, à questionner certaines fausses certitudes et certaines formes de lecture spontanée et illusoire du social pour laisser voir ce qui se passe « réellement » et qui nous crève les yeux [...] (Pires, 1997, p. 27)

l'analyste serait alors dans son rôle qui consiste à remettre en question l'apparence que la société prend, en particulier lorsqu'elle est représentée par des pratiques institutionnelles. De l'avis de Bourdieu et de Kant (1982), la découverte de telles évidences risque fort de se révéler indésirable et impopulaire, et pourrait heurter certaines des parties prenantes ou même les concernés²², qui tenteraient alors de justifier ces comportements, si mauvais soient-ils. Le but des sciences sociales, dont l'Administration publique fait partie, est alors de prendre du recul face à certaines problématiques et « empêcher que soit recouvert ce qui a été découvert ou découvrir une autre fois ou autrement la même chose. D'où un rapport particulier à l'histoire » (Pires, 1997, p.19). D'aucuns trouveraient ces découvertes banales, triviales ou sans importance, pour tenter de les minimiser. On parlerait du déjà-dit, du déjà-entendu, de l'absence d'originalité. C'est pourquoi l'on considère que l'efficacité sociale des découvertes, faute de produire des résultats tangibles, dépend d'une volonté politique d'un autre ordre.

Dans ce sens, les interprétations sont inévitables mais il faut pouvoir les hiérarchiser en termes « d'utilité ». Ce critère d'utilité permet de hiérarchiser différentes interprétations comme ayant plus ou moins de valeur. En quoi les choses dont nous parlons sont utiles aux individus et aux communautés, dans quelle mesure ces choses sont en concordance avec les finalités du service public, sont autant de questions qui guident notre travail. C'est en elles que repose le progrès scientifique qui consiste en analyse et management public, à "améliorer la science de gouverner" (Paquin et al., 2010). À la suite des pragmatistes, on dira que le progrès scientifique ne consiste pas à

rendre plus ténu un voile d'apparences qui nous cacherait la nature intrinsèque de la réalité, mais [à] accroître notre aptitude à répondre aux préoccupations de groupes de gens sans cesse élargis, et en particulier aux préoccupations de ceux qui font des observations de plus en plus précises et des expériences de plus en plus poussées. (Rorty, 1995, p. 116)

Vue de cette manière, la connaissance que nous entendons produire met la société au cœur même de la réflexion scientifique. Les communautés sociales ne sont plus soudées par un télos idéalisé mais par des liens de solidarité, dont l'administration publique est le principal artisan. Loin de nous l'idéal d'un consensus final en tant que présupposé nécessaire de la vérité cognitive (Couzens Hoy, 1997), nous voulons plutôt nous

22

« Le travail nécessaire pour produire au jour la vérité et pour la faire reconnaître une fois produite se heurte aux mécanismes collectifs qui tendent à assurer une véritable dénégation, au sens de Freud » (Bourdieu, 1982, p. 30). Bien plus, « la connaissance de soi est bien, comme le voulait Kant, « une descente aux enfers » (ibid, p. 31)

consacrer à la recherche d'une solidarité humaine, confiée à l'État et à son administration, dans une raison universelle (Putnam, 1994). C'est dans cette lignée que nous inscrivons l'accessibilisation de l'éducation et ses acteurs, comme politique et comme objet d'analyse. En effet, la question de l'accessibilisation de l'éducation au Cameroun et en Afrique est d'autant plus importante qu'elle touche à terme plusieurs disciplines et des acteurs multiples, divers, à la fois proches et éloignés. Elle touche une communauté plus restreinte certes dans le cas de notre étude, mais elle peut avoir des conséquences sur la communauté mondiale qu'elle peut influencer de bien de manières, les externalités de l'éducation étant nombreuses et variées.

En ce qui concerne la méthode de recherche, elle présuppose un paradigme unique ou mixte, qualitatif et/ou quantitatif. Celle retenue pour cette thèse est qualitative, « intensive en ce qu'elle s'intéresse surtout à des cas et à des échantillons plus restreints mais étudiés en profondeur » (Deslauriers, 1991, p. 45). Il s'agit d'une méthode de recherche herméneutique du fait qu'elle vise le sens et les finalités de l'action humaine sur des phénomènes publics ou sociétaux. L'engagement des acteurs impliqués dans la mise en œuvre d'une politique publique, leurs valeurs, intérêts, objectifs, motivations, contraintes et difficultés sont ce qui nous intéresse davantage. L'objectif considéré est de dégager le sens et la finalité de leurs actions et interactions par rapport à la mise en œuvre de la politique concernée.

Le contexte rural africain et camerounais est essentiellement fait de contrastes physiques, climatiques, sociodémographiques, économiques et culturels. Dès lors, nous utilisons l'étude de cas comme source de données pour la conceptualisation des propositions de recherche. Nous choisissons la zone rurale parce que c'est elle qui est la plus concernée par l'accessibilisation de l'éducation secondaire. Jusque dans les années 90, seules les écoles primaires se trouvaient en milieu rural. Les écoles secondaires publiques n'y existent que depuis quelques années seulement et l'on s'est contenté jusqu'ici d'en parler en des termes quantitatifs. Tout en justifiant nos choix méthodologiques, Sylla résume ainsi l'état de la recherche et de la planification de l'éducation en Afrique en des termes plus clairs :

La planification de l'éducation en Afrique s'est longtemps enfermée dans un paradigme quantitatif, évacuant de fait les questions fondamentales qui touchent à la signification sociale et individuelle de l'éducation. Pour être opératoire et productrice d'efficacité, elle doit s'ouvrir aux approches qualitatives qui permettent d'appréhender le champ social de manière plus approfondie. Les sciences humaines et les méthodologies de recueil qualitatives d'informations y trouvent toute leur légitimité

et doivent par conséquent être réhabilitées et intégrées de manière systématique dans le champ de planification de l'éducation. Ceci est surtout vrai en Afrique, où la situation singulière du continent ne peut trouver d'explication satisfaisante sans une introspection de son évolution historique et sociologique. L'analyse quantitative ne rend compte de cette réalité que très partiellement. (Sylla, 2004, p. 255)

Pour ce faire, nous choisissons l'étude de cas, car elle est importante pour répondre à des problèmes se rapportant à des phénomènes globaux et permet de comprendre les raisons d'une situation qu'on a du mal à contrôler (Yin, 1994). La nature et la complexité de la problématique dont il est question dans notre recherche nous amènent à chercher à comprendre les faits tels qu'ils se déroulent sur le terrain, présentés par les enseignants eux-mêmes. L'étude de cas nous permet de saisir la particularité des pratiques au regard d'une variation des situations spécifiques propres à chacun des types d'enseignants et chacune des situations dans lesquelles ils sont appelés à travailler. Étant donné la diversité du contexte rural dans lequel se met en place l'accessibilisation de l'éducation secondaire, nous étudions trois cas correspondant à trois zones rurales, dans lesquelles l'enseignant est appelé à travailler. Ce choix nous semble nécessaire parce qu'il permet : d'explorer les diverses conditions qui entrent en jeu dans l'analyse du comportement des enseignants concernés, de comprendre ses actions dans un environnement complexe où sont localisées les écoles secondaires et d'assurer une meilleure validité externe parce que les trois différents cas peuvent entraîner la production des résultats contraires mais prévisibles (Yin, 1994). Notre étude de cas se fait à travers des entretiens menés auprès des enseignants pour connaître ce qu'ils font dans l'exercice de leur métier en zone rurale, pourquoi ils le font et dans quelle mesure leurs actions et interactions contribuent à l'effectivité de leur mission.

Par ailleurs, les questions de recherche identifiées au chapitre 1 nous poussent aussi à opter pour une recherche de type qualitatif dans la mesure où :

Qualitative researching is exciting and important. It is a highly rewarding activity because it engages us with things that matter, in ways that matter. Through qualitative research we can explore a wide array of dimensions of the social world, including the texture and weave of everyday life, the understandings, experiences and imaginings of our research participants, the way that social processes, institutions, discourses or relationships work, and the significance of the meanings that they generate. We can do all of this qualitatively by using methodologies that celebrate richness, depth, nuance, context, multi-dimensionality and complexity [...] (Mason, 2002, p. 105).

Dans ce sens,

- 1) l'identification des facteurs pré-structurant le comportement des enseignants fonctionnaires affectés en zone rurale,

- 2) le comportement même de ces enseignants dans le processus d'accessibilisation de l'éducation secondaire et,
- 3) les répercussions des stratégies qui sont issues de l'analyse de ce comportement,

sont investiguées en empruntant un peu aux modèles de la théorie enracinée dans la réalité ou la *grounded theory*, définie comme “ *a qualitative research design in which the inquirer generates a general explanation of a process, action, or interaction, shaped by the views of a large number of participants*” (Strauss & Corbin, 1998, p. 97).

En effet, les questions de recherche identifiées sont explorées suivant trois perspectives : elles sont flexibles pour être examinées en profondeur ; elles sont orientées vers l'action et l'interaction ; le phénomène étudié à savoir les stratégies d'enseignants dans l'accessibilisation de l'école secondaire en zone rurale, est clairement identifié.

Concernant l'échantillonnage, nous avons privilégié un échantillonnage des études de cas et des répondants non probabiliste, avec un choix quelque peu délibéré des sites, des personnes et des documents (Strauss et Corbin, 1998). Parce qu'il se veut qualitatif, notre échantillon est restreint, 36 répondants pour trois zones rurales (sahélienne, de savane et de forêt), constitué de façon plutôt intentionnelle qu'aléatoire, notre but étant de produire le maximum d'informations (Deslauriers, 1991 ; Savoie-Zajc, 2000).

4.2. Stratégie de recherche

Si l'analyse des politiques publiques (*policy analysis*) connaît aujourd'hui une certaine maturité en Occident et notamment dans les pays de culture anglo-saxonne, ce n'est que depuis deux décennies que l'Afrique subsaharienne francophone a commencé à faire ses premiers pas dans ce domaine de recherche :

L'analyse des politiques publiques connaît depuis 1990 – à la faveur de l'engagement des transitions démocratiques et de l'actualité corrélative liés à la problématique du renforcement des capacités de l'État africain – une entrée progressive dans l'africanisme marquée par des emprunts à la *policy analysis* anglo-saxonne et à l'école française des politiques publiques.

Partant du principe que les politiques publiques sont contextuellement situées (Kingdon, 1995 ; Mazmanian et Sabatier, 1989), la recherche proposée est de type

exploratoire étant donné qu'elle vise à mieux comprendre un phénomène peu étudié et peu documenté (Singleton, 1999 ; Babbie, 1995) dans un contexte nouveau : le contexte rural camerounais ou africain en lien avec la mise en œuvre des politiques publiques. Comme cela a été dit, cette recherche vise à mettre en exergue l'ampleur et l'impact du pouvoir discrétionnaire des acteurs de première ligne que sont les enseignants sur l'accessibilisation de l'éducation secondaire dans les zones rurales du Cameroun. Notre recherche est d'autant plus nouvelle et exploratoire que le comportement des acteurs de première ligne et leur pouvoir discrétionnaire ne font pas l'objet d'une grande attention dans le contexte camerounais et africain, encore moins chez les agents publics de base, appelés abusivement agents d'exécution, affectés en zone rurale et dont on se limite parfois à évoquer les difficiles conditions de vie et de travail, et leur nombre limité. Elle innove en établissant et en proposant de prendre en compte : en premier lieu, l'autonomie dont jouissent ces acteurs de première ligne ; ensuite les stratégies qu'ils développent et qui sont basées sur leurs perceptions, actions et interactions, et enfin leurs répercussions sur l'effectivité de la mise en œuvre des politiques publiques.

En suivant une approche géographique, sociodémographique et culturelle de la zone rurale du Cameroun, véritable laboratoire de l'Afrique traditionnelle parce que présentant les différentes sociétés politiques qui la composent, nous allons à la rencontre des enseignants fonctionnaires affectés dans les écoles secondaires ouvertes depuis peu dans cette zone afin de connaître leurs comportements, d'analyser les stratégies adoptées face à l'environnement de travail et les répercussions de celles-ci sur l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun. Nous couvrons tour à tour les trois différentes facettes qui constituent la zone rurale camerounaise et qui rappellent les principales zones géographique et socioéconomique de l'Afrique traditionnelle : la zone sahélienne, la zone de savane et la zone de forêt.

Les trois cas correspondant aux trois zones rurales, sont été sélectionnés sur la base de leur capacité à prédire des résultats semblables ou à produire des résultats contradictoires mais prévisibles (Yin 1994). Ce faisant, notre échantillon reflète adéquatement les contextes ruraux concernés par l'accessibilisation de l'éducation secondaire, tout en tenant compte des différents types d'enseignants fonctionnaires qui nous intéressent. En plus, les écoles choisies se situent à plusieurs kilomètres d'une route bitumée, les unes dans la zone sahélienne, dans la zone de savane et les autres dans la zone forestière, elles ne disposent pas de commodités de première nécessité

telles que les maisons d'habitation décentes, l'énergie électrique, l'eau potable, le réseau téléphonique. Cependant, à l'intérieur d'une même zone, il existe d'autres paramètres susceptibles de faire évoluer les stratégies des enseignants qui y travaillent. Aussi, c'est le cas des écoles situées en zone de montagne (comme dans le Bui) où l'accès est encore plus difficile, les réalités sociodémographiques et le rapport à l'école différents de ce qui se passe dans les plaines ou les plateaux, par exemple.

La collecte des données s'est faite en deux étapes, plus ou moins simultanées : la première a consisté à recenser les documents législatifs et réglementaires qui encadrent la mise en œuvre de l'offre de l'éducation secondaire au Cameroun, ainsi que tout autre document selon leur pertinence à renseigner sur l'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires publiques notamment. Nous avons ainsi exploité des articles de presse écrite, publique et privée, s'intéressant à la vie dans les écoles souvent pendant les périodes les plus marquantes de l'année scolaire (la rentrée des classes, les fins de session et d'année scolaire) ainsi qu'aux scandales qui rythment assez souvent le système éducatif. En nous centrant sur le droit à l'éducation et les modalités institutionnelles retenues pour son offre, nous sommes partis de la constitution du Cameroun, des lois en la matière, et nous avons examiné l'organisation et le fonctionnement du système éducatif et de l'éducation secondaire en particulier à travers l'exploitation de nombreux décrets et circulaires présidentiels et ministériels. La presse écrite n'était pas en reste, elle qui relaie souvent les dysfonctionnements observés dans le fonctionnement du système éducatif et le comportement des enseignants. Ces données ont permis de connaître les écarts entre ce qui est attendu et ce qui est réellement fait par les enseignants dans le cadre de leur travail. Aussi, les entretiens réalisés par la suite ne trouvaient leur sens que dans la mesure où les perceptions, actions et interactions des enseignants s'accordaient ou non avec l'essentiel du dispositif législatif et réglementaire.

Dans la deuxième étape, une fois les formalités administratives remplies, il s'est agi d'organiser des interviews avec les enseignants ciblés. L'identification et la sélection des différentes écoles à l'étude et des enseignants à interviewer ont été réalisées avec l'aide des responsables des écoles et des services déconcentrés de l'administration de l'éducation secondaire avec lesquelles nous avons pris contact, au travers de correspondances écrites et quelques fois, d'appels téléphoniques pour les rares zones couvertes par le réseau. Cette procédure administrative a été imposée par les premiers

chefs d'établissement scolaire rencontrés, ne s'estimant pas habilités à nous autoriser à rentrer dans les écoles qu'ils dirigent aux fins de collecter des données de recherche. Le choix des répondants aux entrevues s'est fait par échantillonnage en boule de neige, c'est-à-dire sur la base de références déjà proposées par les délégués départementaux que nous avons rencontrés en premier lieu, par les directeurs d'écoles, mais également par les premiers répondants (Patton, 1990 ; Kingdon, 1995).

Les critères suivants ont été alors privilégiés : 1) le contexte géographique de la zone rurale ; 2) le genre et l'ancienneté des enseignants (hommes, femmes, anciens et nouveaux) qui sont affectés dans ces écoles ; 3) la capacité de généraliser les résultats aux autres écoles et aux autres enseignants de zone rurale ; 4) l'intérêt manifesté de participer à notre projet de recherche et la disponibilité pour le faire. Les départements suivants ont été choisis : Mayo Tsanaga dans la zone sahélienne, Menchum et Mayo Banyo dans la zone de savane, Boumba et Ngoko dans la zone de forêt (Voir carte administrative du Cameroun, en Annexes).

Dans ce cadre, la quarantaine d'entrevues semi-structurées de 50 à 90 minutes réalisées ont eu pour objet de mettre à jour, par les réponses à une série de questions ouvertes et fermées, les représentations que les répondants ont de l'objet en question. Nous sommes parti de l'idée selon laquelle, dans le domaine de la recherche sur les comportements, l'expérience montre qu'après une trentaine ou une quarantaine d'entrevues, on a assez de matériel pour arrêter la collecte de données (Michelat, 1975). Nous avons d'ailleurs pu le vérifier après les vingt premiers entretiens.

En clair, le substrat de la présente recherche repose pour partie sur les documents qui régissent le système éducatif au Cameroun, son organisation et son fonctionnement, sur des faits liés à l'environnement et aux conditions de travail des enseignants, et pour partie, sur les actes que les répondants posent, les représentations qu'ils se font pour s'acquitter de leur mission d'enseignants et les interactions qu'ils engagent.

4.3. Méthode de collecte de données

Cette recherche est basée sur l'utilisation de deux principales sources de données de façon à obtenir le maximum et une concordance des données recueillies, et d'atteindre

une forme de triangulation. La logique de la triangulation permet d'augmenter la validité et la fiabilité (Singleton, 1999 ; Patton, 1990). Les méthodes de collecte de données retenues sont les entrevues semi-dirigées et la documentation écrite, faite de lois, de règlements et de tout document à même de nous renseigner sur le fonctionnement, les dysfonctionnements du système éducatif, et les comportements des enseignants du secondaire.

Pour mener nos entrevues, partant des différences individuelles, organisationnelles et extra-organisationnelles, nous avons classé les enseignants selon le sexe, l'ancienneté et le type de zone rurale où ils travaillent. Trois zones ont été couvertes dans l'ordre suivant : le sahel, la savane et la forêt pour interviewer enseignants de sexe masculin et féminin, jeunes et anciens. Deux guides d'entrevue, l'un simple et l'autre plus détaillé, ont d'abord été élaborés en fonction des thèmes retenus et en lien avec le cadre théorique élaboré. Étant donné le caractère peu structuré des entrevues, l'ordre des questions pouvait varier en fonction des répondants. Les entrevues ont été enregistrées avec la permission des répondants et des notes ont été prises pendant l'entretien. En dehors des deux guides d'entretien, les documents collectés et exploités servaient de base aux entretiens que nous avons menés.

C'est à partir de quatre délégations départementales des Enseignements secondaires choisies sur la base de leur zone rurale difficile d'accès et leur diversité géographique et culturelle, que nous avons ciblé les établissements où nous pouvions rencontrer des enseignants susceptibles de produire l'information pertinente à nos questionnements. En l'absence de moyens de communiquer pour prendre des rendez-vous, nous étions souvent obligé de nous déplacer jusqu'aux établissements ciblés, muni de la lettre du délégué départemental autorisant des entrevues avec les enseignants de sa circonscription administrative (Voir Lettres 1 et 2 en Annexes). À ces lettres, nous joignons notre engagement éthique de la recherche en vigueur à l'ENAP. C'est sur place qu'avec l'aide des chefs des établissements ciblés, nous avons sélectionné les enseignants et enseignantes avec lesquels nous nous sommes entretenus, souvent le même jour, ou alors un ou deux jours après, en fonction de la disponibilité des concernés.

Les données ont été collectées en trois mois, 85 jours pour être précis. En voiture, en motocyclette et quelques fois à pieds, nous avons visité les enseignants dans leur lieu de service, ou en dehors, très souvent sur rendez-vous. Les rendez-vous ont surtout été

pris avec les femmes, avec ancienneté, parce que la majorité d'entre elles viennent une ou deux fois en semaine, parfois une fois toutes les deux semaines, et ne passent pas la nuit dans la localité où se trouve l'école à laquelle elles sont affectées. C'est dans la zone sahélienne que, pour des raisons d'insécurité, nous n'avons pas pu aller dans certaines localités, placées sous la menace permanente du groupe terroriste dénommé Boko Haram. Les enseignants qui travaillent dans ces zones ont dû replier dans les centres urbains de la région, plus en sécurité, et c'est hors de leur lieu de service que nous avons rencontré cinq d'entre eux. Malgré ces difficultés, nous avons pu faire le tour de nos entretiens. En outre, six répondants ont refusé l'enregistrement de l'interview et un retour écrit a été effectué tout de suite après l'entrevue.

Au total, 36 interviews semi-dirigées ont été réalisées auprès des enseignants suivant les profils d'ancienneté et genre. Ce faisant, nous avons voulu remplir trois critères mis de l'avant pour orienter le chercheur dans les recherches qualitatives par plusieurs cas. D'abord, le critère de pertinence théorique par rapport à la situation d'étude (Pourtois et Desmet, 1997). Pour remplir ce premier critère, il a fallu choisir les milieux, les acteurs en fonction de la pertinence de leurs caractéristiques par rapport aux objectifs de la recherche. Ensuite le critère de diversification qui tend à donner le panorama le plus complet possible des problèmes ou situations. On a alors à l'intérieur du groupe des enseignants fonctionnaires, hommes, des femmes, jeunes et plus âgés. La zone rurale étant perçue elle-même dans sa pluralité qui la présente sous les trois angles mentionnés précédemment. Enfin, le critère de saturation empirique qui s'applique aux données, ou aux aspects du monde empirique pertinents pour l'analyste (Glaser et Strauss, 1967).

Sous un autre angle, la méthode de collecte de données choisie élimine, ne serait-ce qu'en partie, l'éventualité d'une influence quelconque que pourrait exercer la présence du chercheur, de l'ensemble des interactions, événements ou comportements à l'étude, en annulant la possibilité de réaction du sujet à l'opération de mesure (Pires, 1997). En plus des entretiens, nous avons utilisé un grand nombre de documents écrits de nature diverse : les documents officiels et privés tels que : lois, règlements, organigrammes, conventions, archives d'écoles, règlements intérieurs, presse écrite.

Tableau N°1 : Répartition des sources de données issues des entretiens par cas

Types d'enseignants	Zone de sahel	Zone de savane	Zone de forêt	Total
Cas 1 : Jeunes enseignantes	3	3	3	9
Cas 2 : Moins jeunes enseignantes	3	3	3	9
Cas 3 : Jeunes enseignants	3	3	3	9
Cas 4: Moins jeunes enseignants	3	3	3	9
Total	12	12	12	36

4.4. Traitement et analyse de données

Nous sommes parti de l'idée que les représentations ont un ancrage réel sur l'environnement social bien qu'elles s'expriment essentiellement à travers des opinions. En effet, la représentation est une connaissance sociale d'une vaste portée. Ainsi que l'affirme Moscovisci, les représentations sociales constituent

un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation, tout d'abord d'instaurer un cadre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer ensuite et assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour les échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, [...] de leur histoire individuelle et collective. (Moscovici, 1982, p. 214).

La représentation est donc un instrument de connaissance sociale pertinent et utile, et en l'occurrence, dans le cadre de la présente étude, elle fournit des renseignements précieux sur les orientations sociales et les choix professionnels des répondants.

La première étape du traitement des données a consisté en la retranscription des données au fur et à mesure qu'elles étaient collectées. Elles étaient classées en même

temps suivant les parties des entretiens, définies dans les guides. Nous avons classé d'un côté, les facteurs susceptibles d'influencer le comportement des enseignants en trois parties : facteurs individuels, organisationnels et extra-organisationnels. De l'autre, les actions menées à l'école et les interactions des enseignants avec leur milieu de travail et en dehors, mais pouvant influencer leur travail : relations avec les dirigeants locaux et extérieurs, les collègues, les parents d'élèves, les élèves, l'élite politique, administrative et/ou économique. Les données ont donc été regroupées en familles en fonction des questions de recherche et en lien avec le guide d'entretien. Elles étaient classées ainsi pour en faciliter le traitement qui s'en est suivi.

Le processus d'analyse de données, qui n'a pas attendu la fin de la collecte, s'est déroulé en trois étapes : la condensation, la présentation et la formulation (Huberman et Miles, 1994). La condensation est un ensemble d'opérations consistant à transformer, catégoriser et mettre les données en relation. La formulation des conclusions intervient dans le chapitre 6 par une analyse interprétative des données sélectionnées. Les conclusions de notre travail ont été soumises à une quinzaine de nos répondants, en raison des possibilités assez limitées de contact, pour validation. Les stratégies d'enseignants retenues sont apparues progressivement au cours des vingt premières interviews, le reste n'a fait que les confirmer. Il faut souligner que notre travail d'analyse est essentiellement en mode de quête de sens, il repose sur la mise en lien ou la confrontation de différents éléments (règlements - cadre conceptuel - contexte - actions concrètes - interactions) pour dévoiler les significations qui sont souvent implicites des données.

La méthode choisie s'applique à l'étude des quatre cas différents retenus à savoir les comportements d'enseignants selon qu'ils sont hommes, femmes, jeunes ou moins jeunes dans les trois zones rurales sahélienne, de savane et de forêt. Il s'est agi ensuite de voir si à l'intérieur de chaque catégorie les enseignants interrogés présentent des différences de comportements attribuables à leurs profils, selon qu'ils sont hommes ou femmes, jeunes ou non. Nous avons procédé par une analyse transversale, inter-unités, dans le même cas, afin de voir si des facteurs et/ou des comportements particuliers sont propres à une catégorie d'enseignants ou à un contexte précis. Chaque catégorie d'enseignants a été exposée d'une façon relativement autonome. Le fait de juxtaposer tous les cas dans une même recherche a permis d'obtenir des informations plus complètes, d'établir des différences et de donner une meilleure vue d'ensemble de la

problématique. Chaque cas a donc fait l'objet d'une étude en soi et au bout, il a été procédé à une analyse inter-cas. Toutefois, l'analyse inter-cas ne nous a pas permis de dégager des différences significatives, en termes de comportements surtout, les mêmes informations revenant souvent sous des formes ou des mots différents. On pourrait ainsi dire que les enseignants fonctionnaires du secondaire affectés en zone rurale présentent beaucoup de ressemblance dans leurs comportements, quels que soient leur sexe ou leur ancienneté, ce sont surtout les facteurs qui poussent à ces comportements qui peuvent varier en fonction du profil des enseignants.

4.5. Validité de la recherche

Les deux tactiques suivantes ont été utilisées pour garantir une certaine objectivité dans les propos recueillis et que nos interprétations soient relativement proches de celles des personnes interrogées : la multiplication des interviews et la diversification des sites et des répondants (Miles et Huberman, 1991 ; Yin, 1990 ; Lincoln et Guba, 1985). L'objectivité de notre thèse, si objectivité il y a, repose sur les "*multiple sources of evidence*" (Yin, 2012), l'hétérogénéité des sources empiriques étant ce qui garantit l'objectivité en recherche qualitative. Aussi, nous avons essayé de toucher tout type d'enseignant fonctionnaire travaillant en zone rurale, elle-même décomposée dans ses diverses facettes. Enfin, nous avons, à la fin de notre analyse, soumis les résultats de notre analyse à une dizaine de nos répondants pour validation. C'est ce que Huberman et Miles (1991) appellent la validité écologique, une procédure qui repose sur la reconnaissance que "les personnes interviewées ou observées constituent une des sources les plus logiques de corroboration" (Huberman et Miles, 1991). Il s'agit de communiquer les résultats de recherche aux enseignants et de solliciter leurs réactions pour un résultat plus cohérent et représentatif de la réalité. En dehors du salaire que certains enseignants estiment insuffisant, contrairement à notre analyse, le reste des résultats est corroboré.

Par ailleurs, l'espoir d'améliorer les choses, et non de les trouver au sens strict du terme, peut aussi être considéré une source de validité, notre recherche se situant en analyse des politiques publiques, qui vise à améliorer l'action de l'État. Notre travail de recherche ne saurait donc s'évaluer en fonction de la seule crédibilité et fiabilité de la connaissance mais aussi et surtout sous l'angle de l'utilité, de la réponse aux besoins de la société à l'étude, à l'effectivité de la politique mise en œuvre. Une telle option suppose d'abandonner l'idée de production de recherches purement théoriques et

abstraites. Mieux, il s'agit d'articuler notre travail de recherche et les besoins organisationnels et sociaux, dans un contexte donné (Hambrick, 1994). Il est nécessaire d'ancrer les problèmes de recherche dans des situations indéterminées afin de trouver à ces problèmes des solutions adéquates (Dewey, 1967). Cependant, nous gardons à l'esprit que la connaissance pragmatique n'est ni a-théorique, ni anti-théorique ; ce qui justifie la présence dans notre travail des cadres analytique et méthodologique. Le contexte de développement qui est notre milieu de recherche nous incite néanmoins à nous pencher du côté des pragmatistes qui ne pensent pas que la vérité soit le but de la recherche. Pour eux, "le but de la recherche est l'utilité et il y a autant d'outils utiles différents qu'il y a de buts à atteindre » (Rorty, 1995, p. 70). Dans ce cas, la connaissance n'est pas valide parce qu'elle utilise une bonne méthode mais parce qu'elle est utile. La connaissance en administration publique ne serait alors valide que si elle tend à améliorer et à réfléchir au sens du service public, du service au public. Tout le problème réside cependant dans l'adéquation de la méthode utilisée. Une connaissance est valide pour un problème précis et dans un contexte donné. D'où l'importance de réfléchir à la manière de présenter les théories et les modèles, c'est-à-dire au degré de précision des détails, à la richesse des informations données sur le contexte de production des théories, à la clarté des hypothèses de recherche et à la méthode utilisée.

La finalité de notre projet de connaissance, lié au critère d'utilité, réside donc dans « l'espoir de faire changer pour une vie meilleure » au lieu de se limiter à la description des faits. « Nos manières de décrire les choses, ou d'établir entre ces choses et les autres des relations qui nous permettraient d'avoir de meilleurs rapports avec elles en les utilisant au mieux de nos besoins, ces manières sont-elles aussi bonnes que possible ? Peut-on rendre le futur meilleur que le présent ? » (Rorty, 1995, p. 101). Cela suppose une réflexion sur l'éthique et sert de légitimation à des travaux de recherche qui s'interrogent sur le « pourquoi ? » (la cause), le « pour quoi ? » (la finalité) et le « pour qui ? » (le bénéficiaire) des actions des acteurs publics. Dans le cadre de la présente recherche, nous souhaitons que la connaissance que nous développons puisse contribuer à l'avènement d'une société meilleure et équitable. À ce sujet et faisant allusion aux pragmatistes, Rorty suggère

de remplacer la distinction entre apparence et réalité par celle qui sépare les descriptions du monde et de nous-mêmes qui sont les moins utiles et celles qui le sont davantage [...] ce qui est meilleur est meilleur dans la mesure où cela contient davantage de ce que nous considérons comme bon et

avantageux et dans la mesure où cela contient de ce que nous considérons mauvais et désavantageux. » (Rorty, 1995, pp. 24-25)

Au final, notre recherche ne se contente pas d'être descriptive, ni de tomber dans une recherche « pratico-pratique ». Il est question d'une recherche répondant à un problème de politique publique, ayant des implications pour les acteurs qui y sont engagés. Ces implications peuvent être bureaucratiques, managériales, éthiques, voire philosophiques, et sont susceptibles de mieux comprendre le service public pour le rendre meilleur, dans le contexte à l'étude bien entendu. Il s'établit dès lors un aller-retour entre la théorie et la pratique, entre les perceptions et les actions de l'acteur, et l'analyse du chercheur qui en découle. En d'autres termes, il s'agit de savoir jusqu'à quel point les actions entreprises par l'État au sommet et relayées à l'enseignant, touchent le jeune apprenant de zone rurale dont ils sont aussi la raison d'être. C'est dans ce cadre que le chercheur se donne pour rôle de trouver les aspects qui concourent ou non à l'atteinte des objectifs politiques, organisationnels et systémiques.

Le comportement que développent les enseignants affectés dans les écoles secondaires en zone rurale est-il susceptible de réaliser le souhait émis par les décideurs politico-administratifs d'offrir à chaque enfant scolarisé, y compris ceux de la zone rurale, une éducation qui permette son développement personnel et qui produise des externalités positives en termes d'autonomie individuelle, sociale, économique et politique ? Ce qui est recherché ici est bien la finalité et l'utilité des actes socioprofessionnels posés par les enseignants et les autres acteurs qui y concourent. Le but de cette recherche est aussi de « nous faire gagner [...] en entente intersubjective, en créativité, en solidarité et en capacité d'écoute à l'endroit de tous ceux et celles qui souffrent » (Pires, dans Laperrière, 1997, p.6) eu égard aux efforts pris par l'État pour les sortir de la pauvreté. Il ne s'agit donc pas à tout prix de la recherche de l'objectivité longtemps prônée par les sciences mais de nous montrer au bout, solidaire du sort de ces jeunes élèves qui ont décidé de poursuivre leurs études secondaires « au village », en cherchant à savoir s'ils reçoivent effectivement l'éducation qui leur est proposée sur place par les pouvoirs publics. Conçu de cette manière, le but de notre recherche ne s'embarrasse pas d'une connaissance neutre de la réalité objective mais de produire une connaissance utile certes, mais supportée par un projet éthique visant la solidarité, l'harmonie et le développement.

Dans ce cadre, nous avons fait le choix des paradigmes interprétativiste et constructiviste sur la base d'une approche relativiste des organisations à laquelle nous assimilons la mise en œuvre des politiques publiques, parce que ces paradigmes s'accommodent davantage : à l'objet de recherche que constituent les acteurs de première ligne que sont les enseignants, aux méthodes utilisées pour appréhender cet objet, ainsi qu'aux visées qui sont les nôtres pour cette recherche.

Pour ce qui est de la neutralité de la recherche, inspirée des sciences de la nature, et qui prône que le chercheur doit observer les faits sociaux du dehors comme des choses extérieures, en faisant table rase des connaissances possiblement acquises pour se départir des prénotions concernant la réalité étudiée, il faut reconnaître que si cette posture de neutralité est difficile, voire impossible à tenir, nos arguments restent basés sur les actions et interactions des enseignants telles que vécues par eux-mêmes.

Le souci de neutralité, du regard du dehors, ne nous fait pas perdre de vue qu'aussi bien dans l'étude de la nature que dans celle du monde social, il faut sélectionner, par le moyen d'interprétation, les faits et les événements pertinents pour lui, pour les acteurs qui y interviennent et pour le but qu'il se donne (Schutz, 1987). Du coup, le sens que les enseignants donnent à leurs conduites acquiert une valeur scientifique et introduit ce qu'il est convenu d'appeler le point de vue interne. Aussi, pour mieux comprendre les comportements des enseignants, un examen « du dedans » (qui intègre les points de vue des concernés) et l'environnement socio-administratif (point de vue « du dehors ») est nécessaire. Nous essayons d'adopter une attitude désintéressée pour ne pas nous impliquer dans la situation examinée et rester centré sur l'intérêt cognitif qui anime toute recherche scientifique, sans chercher à caractériser les enseignants, qu'ils soient des *underdogs* ou des *overdogs* (Gouldner, 1968). C'est le but de la recherche qui va les déterminer.

Sur le plan méthodologique, l'utilisation du cas d'étude de la zone rurale ainsi qu'une collecte de l'information axée à la fois sur de la recherche documentaire, des entrevues semi-dirigées nous permettent, nous l'espérons, d'augmenter la validité interne de nos résultats de recherche (A. Laperrière, 1997). En effet, les entrevues nous permettent de recueillir des données directement de l'expérience des individus (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), alors que la littérature actuelle demeure insuffisante sur l'objet de recherche. Une information plus juste, actuelle et qualitative sur cette problématique,

au moyen des entrevues, enrichit la littérature scientifique et contribue à une meilleure compréhension des enjeux de mise en œuvre des politiques éducatives dans les pays en développement, notamment les pays francophones d'Afrique subsaharienne.

Ce sont là autant de paramètres qui viennent renforcer la validité de notre recherche, dans la mesure où nous voulons faire preuve d'ouverture et de complémentarité dans la recherche d'objectivité, en supposant qu'il y en ait une. En montrant de l'intérêt pour les acteurs « d'en bas » de l'échelle administrative, les acteurs de première ligne, on pourrait nous soupçonner de parti pris. En effet, confronté aux points de vue des acteurs souvent en situation désavantageuse, il est possible d'avoir la propension à s'éloigner de la vérité et une capacité plus réduite de voir les choses telles qu'elles sont. Mais, nous tâchons de garder à l'esprit que la « *[qualitative] research should be conducted as a moral practice, and with regard to its political context* » (Mason, 2002, p. 91). Par ailleurs, la qualité de notre recherche a bénéficié de l'accessibilité aux personnes, de la disponibilité de données, de l'ouverture des gens à interroger ainsi que de la rigueur analytique générale (Miles et Huberman, 2003).

4.6. Apports et limites de la thèse

L'originalité de cette recherche réside dans le fait que la recherche sur les enseignants dans le contexte à l'étude s'est trop souvent limitée au niveau du primaire, et dans les pays africains d'expression anglaise où l'organisation de l'éducation est différente, parce que plus décentralisée. Elle s'est aussi consacrée à des préoccupations d'ordre purement pédagogique (*teaching strategies*), quantitatifs et financiers. L'intérêt pour le pouvoir discrétionnaire des enseignants du secondaire dans un pays francophone et en développement, où la gestion de l'éducation est centralisée, s'avère donc porteur à plus d'un titre, notamment sur les plans pratiques et théoriques.

La prise de conscience et la connaissance sous un angle plus sociologique, par l'ensemble des parties prenantes en charge, de la qualité de la scolarisation des jeunes issus de milieux ruraux au niveau du secondaire, semblent cruciales. Elles se font à travers notre analyse du pouvoir discrétionnaire de ces enseignants. Elles pourraient aboutir à une meilleure organisation pour un fonctionnement plus harmonieux des ressources destinées aux écoles. Plus encore, dans le contexte africain, les enseignants du secondaire, contrairement à ceux du primaire, ont un statut socio-professionnel et des perspectives de carrière plus considérables. Leur carrière administrative est potentiellement beaucoup plus riche et dense. Au cours de celle-ci, nombreux sont ceux qui parviennent à occuper des postes relativement importants aux plans

administratif ou politique. Ils font aussi l'objet d'une très forte mobilité au sein de l'Administration camerounaise élargie. Leurs ambitions pourraient donc être en déphasage avec les conditions de travail dans lesquelles ils sont appelés à travailler en tant qu'enseignants affectés en zone rurale. D'où la nécessité d'une plus forte mobilisation des enseignants pour les écoles pour lesquelles ils sont formés. Ces enseignants fonctionnaires du secondaire figurent aussi parmi les fonctionnaires les mieux payés de la fonction publique camerounaise. Si par son ouverture à la zone rurale, enseigner dans les écoles secondaires publiques est devenu une véritable gageure, il est dès lors intéressant de voir à travers leurs comportements, comment ils y font face.

Plus concrètement, notre recherche permet d'approfondir l'état des connaissances sur trois aspects. En premier lieu, notre revue de littérature porte sur le contexte historique de l'éducation au Cameroun et sur l'action de l'État du Cameroun dans ce domaine, et l'extension de l'éducation secondaire en zone rurale en particulier. Nous pouvons ainsi y cerner le contexte et les intérêts qui guident les stratégies des acteurs en présence, principalement les enseignants du secondaire au Cameroun, et peut-être aussi dans les pays de la région qui partagent la même histoire, la même organisation politico-administrative et font face aux mêmes problèmes de développement. En deuxième lieu, par le choix de nos études de cas, nous pouvons analyser le processus de mise en œuvre selon le type de milieu dans lequel les écoles sont implantées et les stratégies développées par les enseignants en fonction de leur profil. Nous dévoilons alors les déterminants, les défis et les conséquences que soulèvent les stratégies des enseignants dans l'offre de l'éducation secondaire au Cameroun. Cela devrait contribuer à connaître la mise en œuvre telle qu'elle se passe pour pouvoir en redresser le cours. À terme, notre recherche devrait permettre de sensibiliser tous les acteurs locaux, nationaux et internationaux impliqués dans la mise en œuvre des politiques éducatives en Afrique, sur la capacité des acteurs de base à influencer la mise en œuvre des politiques publiques dans un contexte où les problèmes économiques sont toujours considérés comme la cause de son inefficacité, à travers l'analyse des stratégies de leurs actions et interactions. Dans un contexte où les phases d'élaboration, de mise en agenda et de prise de décision ne sont pas clairement identifiables (Perret, 2001), l'étude de la mise en œuvre est indispensable parce que de celle-ci surtout dépendent les résultats des politiques (Lascoumes et Le Galès, 2007). Dans un tel contexte, le pouvoir des acteurs mérite d'être clarifié, et son rapport à la règle établi. Cela permet

de voir dans quelle mesure le comportement des acteurs impliqués, parallèlement aux problèmes économiques chroniques souvent évoqués à raison, influence à sa manière et ce, de façon déterminante, les dispositions réglementaires établies pour la mise en œuvre des politiques publiques.

Cette recherche offre une réflexion plus large sur la façon dont les acteurs de première ligne perçoivent leur travail, s'organisent pour le faire et gèrent les interactions dans un contexte beaucoup plus contraignant que ceux que nous proposent les approches théoriques existantes. Pour nous, notre cadre d'analyse est modulable (c'est-à-dire adaptable d'une manière souple à l'analyse du comportement des acteurs dans la mise en œuvre des politiques différentes dans des circonstances diverses) des stratégies d'acteurs dans la mise en œuvre des politiques publiques en zone rurale de pays en développement, surtout en Afrique subsaharienne francophone où la gestion centralisée reste très prégnante, malgré des velléités de décentralisation. Aussi, d'autres études de cas pourraient être analysées ultérieurement sur d'autres thématiques afin d'analyser de façon plus vaste le pouvoir discrétionnaire des acteurs de base (enseignants, infirmiers, techniciens d'agriculture ou d'élevage, travailleurs sociaux...) dans les pays en développement, en zones rurales ou non.

Comme le dit Yin, “[...] *analytic generalizations depend on using a study's theoretical framework to establish a logic that might be applicable to other situations*” (Yin, 2012, p. 18). On parlerait alors de transférabilité des résultats vers d'autres terrains et d'autres objets (Huberman et Miles, 1991; Miles et Huberman, 2003). Enfin, notre projet est susceptible d'enrichir tout en les synthétisant, les approches de la *street-level bureaucracy* et de l'action stratégique en ce que la recherche est menée dans un contexte non occidental, dans des circonstances où les difficultés de la mise en œuvre sont plus nombreuses aussi bien pour l'administration publique, les fonctionnaires de terrain et les ressortissants des politiques publiques.

Notre problématique s'inscrit aussi dans des débats plus vastes sur le plan scientifique et se trouve à la jonction de plusieurs enjeux touchant à l'éducation, au développement, à l'administration scolaire et à la mise en œuvre des politiques publiques plus généralement. Elle permet d'exposer la nature des enjeux éducatifs contemporains des pays en voie de développement en général, et ceux d'Afrique francophone situés au sud du Sahara en particulier. Plus concrètement, il s'agit de

montrer comment la discrétion, quand elle est amenée à s'exprimer dans la zone rurale de pays en développement, où l'action est éloignée des centres de décision et dans des conditions assez complexes, prend une ampleur particulière et pèse sur la mise en œuvre des politiques publiques.

De même, comme nous l'avons mentionné, la littérature scientifique existante ne s'est que trop peu intéressée aux questions de qualité de la mise en œuvre dans un contexte de développement. Au moment où les pays en développement déploient des efforts pour renforcer leur système éducatif au niveau secondaire, il est pertinent de s'intéresser aux comportements des acteurs de terrain, aux facteurs sous-jacents et à leurs conséquences sur l'équité et l'effectivité de la mise en œuvre. Par ailleurs, la complémentarité des approches présentées dans notre cadre théorique offre une avenue intéressante et prometteuse dans l'acquisition de connaissances liée à nos questions de recherche.

La limite souvent imputée à l'analyse stratégique selon laquelle il lui est difficile, voire impossible d'étudier un phénomène administratif de grande envergure peut s'avérer dans le cas de notre projet. Cependant, il nous a permis de mettre en lumière les questions d'ordre informel propres à un milieu concret pour mieux comprendre toute la complexité, les enjeux et les intérêts qui entourent la mise en œuvre des politiques publiques.

Il faut enfin reconnaître que les résultats auxquels nous sommes parvenus ne couvrent pas toute la réalité concernant les comportements de tous les enseignants affectés dans les écoles secondaires situées en zone rurale au Cameroun, encore moins des enseignants et enseignantes du système éducatif camerounais. C'est ce qui a souvent caractérisé toute œuvre de recherche et humaine, bien sûr sans pour autant remettre en cause, à notre avis, la nécessité d'une telle entreprise. Cependant, faire progresser les connaissances sur la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire en zone rurale des pays francophones africains aura été notre principale visée. En reconnaissant l'importance de la singularité, de l'interprétation et du contexte dans l'Administration publique ou les sciences administratives, l'on souscrit d'office à une vision relativiste de la connaissance produite. C'est pourquoi l'on peut penser que les résultats auxquels nous sommes parvenus sont difficilement applicables à une large échelle, mais dans les pays en développement en général.

4.7. Aspects éthiques de la thèse

En recherche qualitative, tout comme en recherche fondamentale, les considérations éthiques occupent une place importante (Singleton, 1999 ; Patton, 1990). Les participants à la recherche, la communauté scientifique, ainsi que la société de manière générale sont les cibles qui obligent le chercheur à les prendre en compte (Crête, 1992).

Grâce au certificat de conformité éthique pour la réalisation des entrevues programmées dans le cadre de notre recherche, qui nous a été délivré conformément à la Politique d'intégrité et d'éthique en recherche et sur les conflits d'intérêts de l'ENAP, nous nous sommes soumis à une rigueur substantielle pour réaliser cette recherche, aussi bien en termes d'éthique procédurale dans les différents milieux d'étude, qu'en termes d'éthique relationnelle ou situationnelle (Tracy, 2010). À ce titre, la confidentialité des données provenant des entrevues, la façon d'obtenir des données, et le respect des organisations éducatives et acteurs ont été un souci permanent dans la démarche entreprise. Le but était alors de maximiser la rigueur, la qualité et la cohérence de la recherche. Nous éclairions les collaborateurs potentiels et leur assurions de la plus grande transparence dans les visées de notre recherche. D'ailleurs, le contexte dans lequel nous avons travaillé l'exige si nous voulons éviter des incompréhensions, voire des interprétations parfois malveillantes. Nous commençons chaque entrevue par la présentation des aspects éthiques privilégiés à l'ENAP, ainsi que de la lettre du délégué nous autorisant à mener cette recherche. Néanmoins, le contexte rural dans lequel nous avons travaillé a été facilitant dans la mesure où les enseignants se sentant "sacrifiés" pour avoir été affectés en zone rurale difficile, disaient n'avoir rien à craindre de personne et se sentaient libres d'exprimer ce qu'ils vivent et ce qu'ils pensent, sans peur de représailles, sans résistance ni retenue.

Cependant, nous avons pris des précautions utiles en nous assurant de la participation volontaire des participants. Chaque fois, nous leur disions qu'ils étaient libres de collaborer avec nous, d'arrêter s'ils le souhaitaient. Ce qui les a le plus rassurés, c'est la garantie de l'anonymat et de la confidentialité. Nous avons conservé les données de recherche qui ne sauraient être publiées sous aucun prétexte. Un numéro précédé de deux lettres désignant le statut de l'enseignant ou de l'enseignante et sa zone de travail,

sous forme de deux lettres, a été attribué aux enseignants interviewés, issus de la typologie retenue des enseignants fonctionnaires travaillant en zone rurale : JF appartient au groupe des jeunes enseignants de sexe féminin, JM à celui des jeunes enseignants de sexe masculin, AF à celui des enseignants de sexe féminin cumulant plus de cinq ans d'ancienneté, AM à celui des enseignants de sexe masculin ayant plus de cinq ans d'ancienneté. Pour distinguer les trois zones dans lesquelles nous travaillons, nous aurons par exemple JF1 pour la zone sahélienne, JF2 pour la zone de savane et JF3 pour la zone de forêt.

Tableau N° 2 : Anonymat et confidentialité

Zones		Zone sahélienne (1)	Zone de savane (2)	Zone de forêt (3)
Types d'enseignants	Jeune enseignante	JF1.1; JF1.2; JF1.3	JF2.1; JF2.2; JF2.3	JF3.1; JF3.2; JF3.3
	Jeune enseignant	JM1.1; JM1.2; JM1.3	JM2.1; JM1.2; JM2.3	JM3.1; JM3.2; JM.3
	Moins jeune enseignante	AF1.1; AF1.2; AF1.3	AF2.1; AF2.2; AF2.3	AF3.1; AF3.2; AF3.3
	Moins jeune enseignant	AM1.1; AM1.2; AM1.3	AM2.1; AM2.2; AM2.3	AM3.1; AM3.2; AM3.3

4.8. Synthèse

Nous aurons choisi, en fin de compte, de faire partie de ceux et celles qui conçoivent une méthodologie en sciences sociales qui n'est ni dogmatique, ni réductionniste (au profit du seul quantitatif ou du seul qualitatif), ni résolument relativiste. Nous nous frayons une voie dans une forme de recherche théorico-empirique pour essayer de trouver une réponse à la complexité de la recherche en Administration publique. Cela dit, notre approche méthodologique est essentiellement qualitative pour deux raisons :

- Sa souplesse d'ajustement ressentie depuis le début même de la construction de l'objet de recherche dont la complexité et l'hétérogénéité appellent à faire des choix et à combiner différentes techniques de collecte de données ;
- Du souci d'une part, d'analyser en profondeur et de manière inductive un aspect important de la mise en œuvre des politiques publiques à savoir le comportement

des acteurs de première ligne, et d'autre part de rendre compte du point de vue de l'intérieur et d'en bas où se situent ces mêmes acteurs.

Nous nous intéressons aux perceptions et interactions [ainsi qu'à leurs facteurs et conséquences] entre les enseignants et les autres acteurs impliqués dans la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire en zone rurale dans un contexte de développement. Une telle contextualisation remet en cause l'objectivité du chercheur dans la mesure où le chercheur, immergé dans une forme d'organisation, est à la recherche d'une compréhension de la portée et du sens de certains phénomènes et se trouve au milieu des acteurs qui vont, *nolens volens*, chercher à l'influencer. À partir de là, la réalité que le chercheur va essayer d'appréhender au travers d'entrevues avec les enseignants sera considérée comme une réalité complexe, sociale, interprétée et construite par lui, en interaction avec ces acteurs de première ligne. Du coup, ces paradigmes interprétativiste et constructiviste permettent de s'apercevoir que les politiques publiques sont faites d'interprétations et que ces interprétations se construisent à travers les interactions d'individus (chercheurs, acteurs), dans des contextes qui ne peuvent être que particuliers (Girod-Séville et Péret, 1990). Est alors reconnu le caractère contextualisé, interprété ou construit de la connaissance produite. Notre démarche méthodologique s'inscrit dans la construction de l'objet de recherche. En effet, nous avons sélectionné les faits, choisi ou défini les concepts et interprété les résultats. En un mot, nous avons construit théoriquement et techniquement notre objet de recherche, ainsi que le dit Aron parlant de l'historien :

« Si un historien voulait raconter dans tous les détails, avec tous ses caractères qualificatifs, chacune des pensées et chacun des actes d'une seule personne en une seule journée, il n'y parviendrait pas » (Aron, 1967). Ne pouvant tout couvrir, nous avons, comme l'historien, choisi certains aspects. Du coup, le résultat de notre travail ne correspondra qu'à une partie de la réalité. En fait, pour des raisons pratiques, il est difficile pour le chercheur de s'intéresser à tous les aspects de la réalité qu'il veut présenter dans son projet. À ce titre, l'image de la construction des cartes est aussi expressive ; il est impossible de construire une carte sans distorsion, et pourtant, ce sont les cartes qui nous permettent de maîtriser la réalité. À partir de cette vision de la recherche, il y a lieu de croire que toute construction scientifique est une sorte de déformation de la réalité. En même temps, il est illusoire de penser que l'on puisse couvrir tous les aspects au cours d'une même recherche. L'une des caractéristiques de la science est qu'elle réduit l'information et construit une certaine lecture de la réalité.

Aucune recherche ne prétend livrer tous les aspects de la réalité qu'elle entend présenter. Il serait toutefois plus indiqué de dire lesquels des aspects méritent une plus grande attention et pour quelles raisons. Cette construction « doit cependant avoir la qualité d'exprimer la réalité dans ses dimensions essentielles ou fondamentales » (Ramognino, 1992).

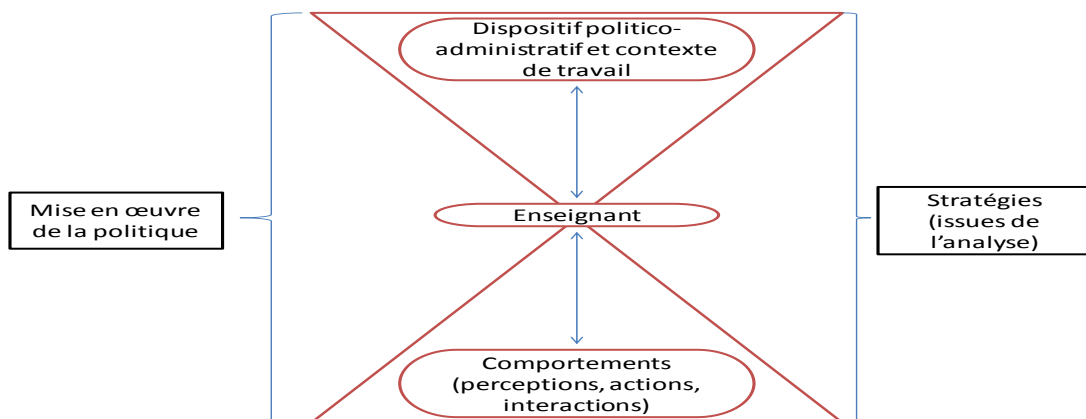
Notre recherche s'inscrit dans cette approche d'objet construit et intègre la part de théorie, de sélection, de simplification et de réduction qui revient à la science, sans remettre en cause l'idée qu'un effort d'objectivation est important. Cela nécessite un bon usage des théories, lesquelles organisent notre vision et nous aident à faire des choix (Blackburn, 1992). Il va sans dire que ces théories se mêlent à nos interprétations et nos croyances.

CHAPITRE 5

ANALYSE DES DONNEES: OBSERVATIONS EMPIRIQUES

Ce chapitre propose d'analyser les données collectées et de ressortir, suivant l'analyse de ces données, les stratégies issues du comportement des enseignants développées lorsqu'il se trouve affecté en zone rurale. Il s'agit à terme, d'une analyse de l'effectivité de la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'école secondaire au Cameroun. Rappelons que nous cherchons à comprendre la façon dont les enseignants font face non seulement aux contraintes, difficultés et défis rencontrés dans le cadre de leur travail en zone rurale, mais aussi aux intérêts et opportunités qui rythment leur parcours professionnel dans cette zone. Ce travail offre également la possibilité de comparer ces cas afin de percevoir si les stratégies se réalisent de manière différente en fonction du type d'enseignant, et par la suite, si ces stratégies représentent ou non une source d'efficacité dans la mise en œuvre de la politique en question. Il est à préciser que l'analyse s'est faite sous forme d'itérations entre les deux sources de données : les sources documentaires et les entretiens. Sur cette base, nous pouvons avoir une vue d'ensemble des stratégies d'enseignants travaillant en zone rurale, des facteurs à l'origine et ce faisant de l'effectivité de la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun. La finalité théorique de notre recherche est la mise en évidence de l'ampleur du pouvoir discrétionnaire des enseignants et de la capacité institutionnelle (administrative) à mettre en œuvre une politique publique.

Figure 2 : Cadre de développement des stratégies d'enseignants



Il est question de déceler la nuance qui existe entre le point de vue de l'enseignant en tant qu'individu et la réalité (sociale, organisationnelle, extra organisationnelle) qu'il vit pour déceler le sens du comportement des enseignants fonctionnaires travaillant en zone rurale eu égard à la politique à mettre en œuvre. Si l'analyse du comportement se fait en relation avec la mission officielle de l'enseignant et la politique éducative instituée, elle permet surtout de dégager leurs stratégies, objet central de notre recherche. En tenant compte du cadre théorique retenu, cette analyse donne de savoir si en définitive, l'enseignant qui travaille en zone rurale satisfait à toutes les attentes que l'État et les bénéficiaires placent en lui, et si ces derniers, à leur tour, l'appuient suffisamment dans sa mission. En effet, l'analyse consiste à décomposer l'ensemble des éléments essentiels susceptibles d'influencer son travail et à partir desquels il déploie son action au bénéfice des élèves qui lui sont confiés. En d'autres termes, il s'agit de trouver les liens qui unissent les différents éléments susceptibles de teinter, en bien ou en mal, le travail de l'enseignant en zone rurale. En clair, l'analyse stratégique tente de mettre en lien l'influence que l'acteur individuel exerce sur l'organisation et son contexte de travail et vice-versa, en insistant sur la capacité de l'acteur à agir en dehors du cadre législatif et réglementaire établi. A cet égard, bien qu'elle se veut essentiellement stratégique, parce qu'orientée vers le comportement des acteurs individuels, notre analyse peut receler plusieurs variantes :

- une variante descriptive dans la mesure où les données recueillies auprès des enseignants collent de très près aux expériences professionnelles qu'ils vivent une fois qu'ils sont affectés en zone rurale;
- une variante critique parce que ces données révèlent de nombreuses carences ou des manques par rapport à ce qui est attendu du fonctionnement d'une école ordinaire et surtout de tout le système éducatif secondaire en tant qu'organisation poursuivant des buts précis;
- une variante prescriptive aussi en raison du chapitre 7 qui est consacré aux propositions pour une meilleure accessibilisation de l'éducation secondaire en zone rurale. Étant donné les problèmes éthiques qui ressortent des interactions de l'enseignant, l'on peut tout aussi bien évoquer la présence de la variante normative.

Toutes ces variantes permettent finalement à notre analyse d'être compréhensive dans la mesure où elles tentent de donner, à terme, un sens à la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'école secondaire, en interrogeant sa finalité même. En gros, l'analyse de stratégies que nous essayons de faire consiste en: le passage en revue du dispositif politico-administratif de l'éducation secondaire en particulier et du contexte de travail de l'enseignant d'une part, révélé par nos sources documentaires, et en la confrontation des points de vue des 36 enseignants interviewés d'où sortiront des éléments plus objectifs, d'autre part.

Les divers comportements développés de manière quotidienne par les enseignants nous permettront de reconstruire un modèle d'organisation à partir duquel on peut situer le degré de pouvoir discrétionnaire exercé par les enseignants affectés en zone rurale. Ce qui donnera lieu à une sorte de système de pouvoir concret où l'ensemble des stratégies des enseignants, issues de notre analyse, influence de manière considérable, l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun. En outre, ce chapitre permet de comprendre les écarts qui peuvent exister entre "le pouvoir et la règle" (Friedberg, 1993), c'est-à-dire entre deux pouvoirs: le pouvoir discrétionnaire des enseignants et le pouvoir institué qui organise l'éducation au Cameroun.

Ce chapitre se divise en plusieurs sections. La première section est consacrée à l'essentiel des données documentaires. Elle situe le système éducatif camerounais dans son cadre politico-administratif suivant les informations tirées non seulement des textes organisant le secteur de l'éducation et son fonctionnement, ainsi que les dysfonctionnements souvent relayés par la presse et les rapports de certains partenaires. La deuxième section reprend de façon détaillée l'un des thèmes abordés par catégories d'enseignants lors des entrevues à savoir: les caractéristiques individuelles, les facteurs organisationnels, les facteurs extra-organisationnels susceptibles d'influencer les comportements d'enseignants dans ce contexte particulier de développement. La section suivante présente les comportements des enseignants dans les catégories choisies pour notre thèse: les jeunes femmes, les jeunes hommes et les moins jeunes, hommes et femmes. Dans la quatrième section, nous procédons à une analyse différenciée des types d'enseignants et des contextes géo-écologiques dans lesquels ils travaillent et que sont la zone sahélienne, la zone de savane et la zone de forêt.

La dernière section tente de ressortir les différentes stratégies recensées sur la base d'une catégorisation de comportements allant soit dans le sens de l'engagement, soit dans celui du désengagement professionnel des enseignants. Cette section s'appuie sur le fait

théorique suivant lequel la discrétion de l'acteur individuel peut être source d'efficacité ou source d'injustice dans le cadre du service rendu au public.

Le comportement des enseignants affectés en zone rurale ne peut mieux s'apprécier qu'à l'intérieur d'un dispositif politico-administratif dont il convient de connaître les éléments essentiels. C'est aussi de cette manière que l'on reconnaît l'influence réciproque que s'exercent entre eux l'organisation/institution, le contexte et les acteurs individuels qui y prennent part, ce sur quoi repose la notion d'effectivité.

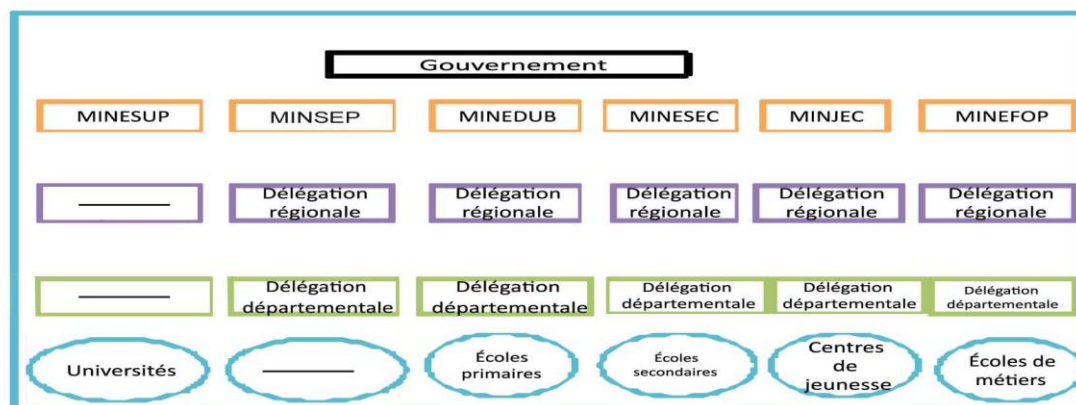
5.1. Dispositif politico-administratif de l'éducation au Cameroun

5.1.1. Le système éducatif camerounais

À ce jour, le système éducatif camerounais est divers et multiple, reflet de l'héritage de la double domination anglaise et française, de l'influence des missionnaires, et de la centralité de l'État. À la dualité des langues d'enseignement et des modalités y afférentes, s'ajoute la diversité des ordres d'enseignement. Ainsi, on a d'une part l'ordre d'enseignement public, et d'autre part l'ordre d'enseignement privé comprenant le privé laïc, le privé confessionnel catholique, le privé confessionnel protestant et le privé confessionnel islamique. En dépit de cette diversité, les orientations du système éducatif camerounais sont déterminées au niveau central de l'État qui, par voie législative ou réglementaire : définit le régime de l'enseignement, arrête les programmes et les manuels scolaires, fixe les modalités de création, d'ouverture, de fonctionnement et de financement des établissements scolaires publics et privés, contrôle les établissements scolaires privés, régit les systèmes et les modalités d'évaluation des élèves, et organise les examens officiels et l'année scolaire sur toute l'étendue du territoire national.

L'État apparaît comme la principale institution organisatrice du système éducatif. Par ses orientations et ses décisions, il influence plus que tout autre agent ou institution, l'offre et la demande d'éducation. Au total, six ministères du Gouvernement sont chargés de la gestion de l'éducation au Cameroun : MINEDUB, MINESEC, MINESUP, MINEFOP, MINJEC et MINSEP.

Figure N°3: Structuration de l'éducation et de la formation au Cameroun



En ce qui concerne les engagements internationaux en matière d'éducation, un seul ministère, le MINEDUB, chargé de l'éducation primaire et maternelle, en est le principal interlocuteur. Si bien que les autres sous-secteurs en charge de l'éducation tels que le secondaire, sont un peu à la marge et la majeure partie des dépenses consenties pour leur développement sont l'œuvre du seul gouvernement²³.

5.1.2. L'enseignement secondaire

La caractéristique de l'enseignement secondaire camerounais²⁴ est son hétérogénéité et son éclatement institutionnel. Il comprend dans l'enseignement général, les sections littéraire, scientifique et économique. L'enseignement technique quant à lui regroupe les sections commerciale et industrielle.

L'enseignement secondaire qui a une durée de sept ans, comprend :

- Un premier cycle de cinq ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux ans et un sous-cycle d'orientation de trois ans d'enseignement général ou technique ;

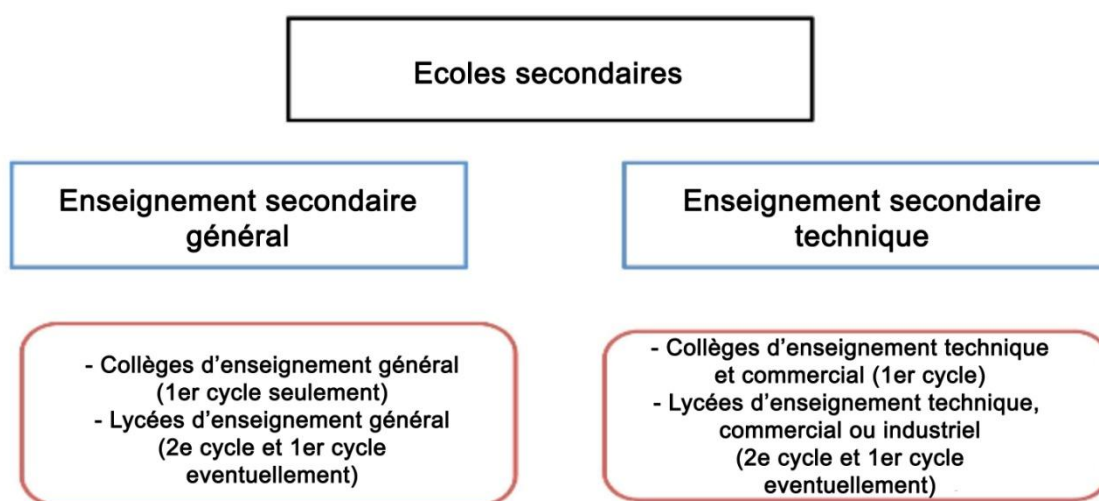
²³ Les sollicitations des bailleurs fonds et agences techniques concernent davantage l'éducation primaire. C'est dans la stratégie nationale de l'éducation qu'on retrouve les autres niveaux d'éducation. A cet égard, de nombreuses agences bilatérales continuent d'intervenir en utilisant des méthodes qui maintiennent les administrations nationales dans une situation de dépendance technique. Pourtant, l'analyse de l'action publique reprend l'hypothèse que la forte domination des contraintes imposées de l'extérieur ne signifie pas forcément absence de marge de manœuvre, perte de souveraineté ou retrait de l'État africain.

²⁴ Le MINESEC compte des services centraux, 10 délégations régionales, 58 délégations départementales, 2400 lycées et collèges, 80 000 enseignants et 1 800 000 élèves.

- Un second cycle de deux ans d'enseignement général ou d'enseignement technique ;

L'enseignement secondaire camerounais est placé sous la responsabilité d'un ministère qui en est exclusivement chargé : le ministère des Enseignements secondaires (MINESEC). Il est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique du gouvernement camerounais en matière d'enseignement secondaire, général et technique dont il assure également l'organisation et le fonctionnement, la conception de programmes d'études et la recherche de méthodes pédagogiques. En outre, il est chargé de la formation civique, morale et intellectuelle des élèves, du suivi et du contrôle de la gestion administrative et pédagogique des structures des écoles publiques et privées du secondaire, de l'orientation et de la planification scolaire, du suivi des constructions des bâtiments et infrastructures scolaires, ainsi que de la gestion et de la formation continue des personnels enseignants de ce niveau d'enseignement²⁵. De nombreux autres textes officiels fixent les conditions de gestion et de travail des enseignants en ce qui a trait à leur recrutement, affectation, utilisation et promotion.

Figure N° 4 : Structuration de l'éducation secondaire au Cameroun



Dans cette section, nous nous intéressons en particulier aux recrutements, aux droits et obligations des enseignants fonctionnaires, aux sanctions positives et négatives qui leur sont administrées, aux conditions de leur affectation et de leur promotion au sein de l'administration éducative ou ailleurs dans d'autres administrations.

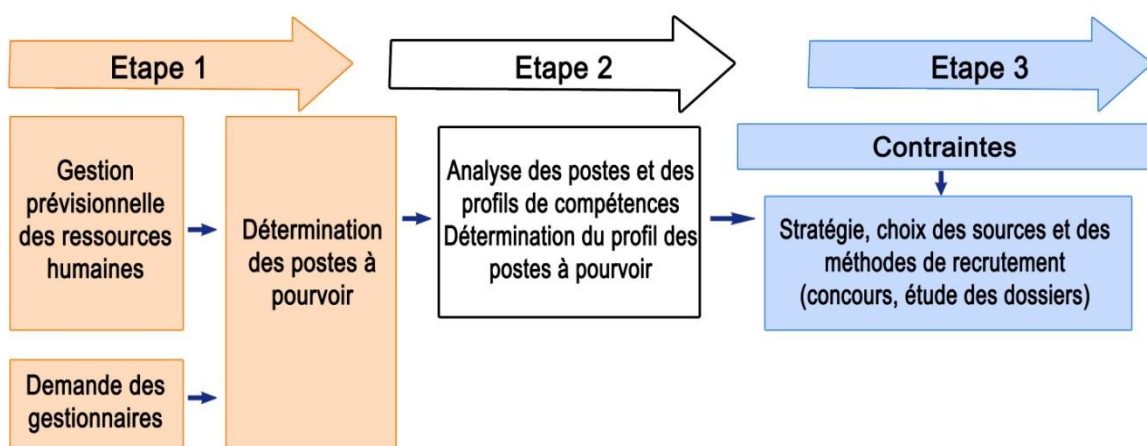
²⁵ Ces informations sont contenues dans le décret du président de la république du Cameroun n° 2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du ministère des Enseignements secondaires.

5.1.3. Recrutements des enseignants du secondaire

Le recrutement des enseignants est ce processus visant à doter les écoles d'un nombre suffisant d'enseignants qualifiés. Il est tributaire de la capacité du système éducatif à affecter et à maintenir le personnel enseignant dans les écoles où le besoin se fait sentir. La fidélisation qui est le corollaire du recrutement exige que soient mises sur pied des stratégies pour favoriser le maintien des enseignants compétents et productifs.

Des dispositions officielles sont établies pour le recrutement des enseignants, même si dans de nombreux cas, notamment en ce qui concerne les enseignants vacataires et contractuels, il se dégage l'impression qu'elles sont foulées aux pieds. Officiellement, ce recrutement se fait en tenant compte des postes de travail prévus par le cadre organique du ministère et des disponibilités budgétaires de l'État, soit : par voie de concours, soit par voie d'avancement de grade ou encore par voie de concours professionnel. On devient enseignant fonctionnaire après avoir été admis au concours d'entrée dans une école normale supérieure et après avoir suivi une formation pédagogique de deux à cinq ans, dépendamment du diplôme d'admissibilité. Le concours d'entrée dans les quatre écoles normales supérieures que compte le Cameroun est géré par le ministère de l'Enseignement supérieur qui assure aussi la formation des candidats admis. Une fois la formation terminée, les désormais enseignants du secondaire sont tous recrutés dans la fonction publique et mis à la disposition du ministère des Enseignements secondaires qui en assure la répartition au niveau central.

Figure N°5 : Étapes du processus de recrutement des ressources humaines:



5.1.4. Droits, obligations et répartition du travail des enseignants

Dans la mise en œuvre de la décentralisation, la gestion administrative des enseignants du secondaire n'est plus depuis quelques années, sous la responsabilité exclusive des services centraux du MINESEC. La loi d'orientation de la décentralisation dispose que « le gouverneur et le préfet sont les représentants du président de la république dans leurs circonscriptions administratives. Ils représentent également le gouvernement et chacun des ministres, et ont autorité sur les services déconcentrés de l'État dans leurs circonscriptions, sous réserve des exceptions limitativement énumérées par le décret du président de la république²⁶ ». Les écoles secondaires et primaires font partie des services déconcentrés. Seulement, des départements ministériels contournent au quotidien les autorités administratives pour privilégier les relations directes et verticales avec leurs collaborateurs locaux (circulaire du premier ministre de 2007). Aussi, les enseignants sont à la fois gérés par les services déconcentrés de l'administration générale et par les services centraux des Enseignements secondaires.

Une lettre circulaire précise les maxima et minima de service hebdomadaire des professeurs et administrateurs des écoles secondaires publiques²⁷ :

- Professeurs titulaires du doctorat (Ph.D.) : 12 heures.
- Professeurs agrégés et assimilés (Docteurs de 3^e cycle en particulier) : 16 heures.
- Professeurs certifiés (CAPES, CAPET) : 18 heures.
- Professeurs licenciés d'enseignement et assimilés, titulaires du CAPCEG, CAPCET: 20 heures.
- Professeurs contractuels, titulaires du baccalauréat ou du GCEAL : 22 heures.

Cette circulaire dispose également que les heures supplémentaires de suppléance éventuelle ou annuelle doivent être autorisées par le ministre en charge des enseignements secondaires. Toute demande d'heures supplémentaires doit être accompagnée des emplois du temps de l'établissement. Avant de demander des heures supplémentaires, le chef d'établissement doit s'assurer que tout son personnel qualifié est utilisé complètement. Dans les villes possédant plusieurs établissements secondaires publics, le délégué doit constamment veiller à la répartition harmonieuse des professeurs dans les établissements. En conséquence le chef d'établissement qui se propose de demander des heures supplémentaires devra d'abord s'assurer qu'il n'existe

²⁶ Extrait de l'article 67 de la Loi n° 2004/017 du 22 juillet 2004 d'orientation de la décentralisation.
²⁷ Circulaire n° 39/A/414/MINEDUC/ESG/DETP du 20 mars 1979.

pas selon les instructions de la circulaire de professeurs en sous-service dans les autres établissements de la ville. Etant donné les conditions socio-économiques du Cameroun, il est demandé aux professeurs d'accepter une augmentation temporaire d'horaires d'une demi-heure à deux heures sans rétribution d'heures supplémentaires.

En principe, aucun professeur ne doit servir dans un établissement avec un service incomplet. Les chefs d'établissement doivent utiliser au mieux leur personnel si dans une discipline donnée des sous-services existent, soit en créant des heures de cours supplémentaires pour des classes d'élèves faibles ou des classes ayant des retards dans leur programme, soit en dédoublant des classes chargées, soit en confiant des tâches particulières nouvelles aux professeurs sous-employés : direction des travaux manuels originaux d'embellissement de l'établissement, remise en ordre de la bibliothèque, des laboratoires, organisation de groupe théâtral, de chorale, de club...

Une autre lettre circulaire²⁸ précise les minima et maxima de service des responsables d'écoles secondaires publiques qui sont tous astreints à l'obligation de dispenser des enseignements :

Le volume horaire hebdomadaire par classe est fixé à 35 heures en moyenne dont se répartissent la dizaine de disciplines enseignées. Chaque élève a ainsi droit à 900 heures d'enseignement par an. Une simulation d'un lycée normal comprenant 23 salles de classes, 47 enseignants, 851 heures d'enseignements par semaine et 1380 élèves (soit 60 élèves par classe) devrait se présenter de la manière suivante :

Tableau N°3 : Répartition horaire par classe et par semaine dans les écoles secondaires

Disciplines / Classes	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total heures
6 ^e	x	x	x	x	x	x	x	x	x	37 h
5 ^e	x	x	x	x	x	x	x	x	x	37 h
4 ^e	x	x	x	x	x	x	x	x	x	37 h
3 ^e	x	x	x	x	x	x	x	x	x	37 h
2 ^{nde}	x	x	x	x	x	x	x	x	x	37 h
1 ^{re}	x	x	x	x	x	x	x	x	x	37 h
Terminale	x	x	x	x	x	x	x	x	x	37 h
Total/semaine	x	x	x	x	x	x	x	x	x	37 h
Total/an										900 h/ élève

²⁸ Circulaire n° 31/08/MINESEC/IGS

La réalité peut être tout autre surtout lorsque les enseignants se retrouvent dans un même établissement scolaire en nombre insuffisant, en surplus ou même lorsqu'ils ne résident pas régulièrement dans la localité où est implantée l'école.

Quoi qu'il en soit, l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. À ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de travail convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée (Article 37 du statut particulier). L'enseignant a également droit à : « la protection, la rémunération, la pension, la santé, le congé, la formation permanente, la participation ». En revanche, l'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale. Il est en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant. Il est aussi obligé de servir et de se consacrer au service. Il est également astreint aux obligations de désintéressement, d'obéissance, de réserve et de discrétion professionnelle.

Parmi les obligations spécifiques, on trouve : la présence à l'école à l'effet de dispenser les enseignements, la participation à la rénovation pédagogique, la préparation des cours et leur adaptation à l'évolution des connaissances, le contrôle permanent des connaissances des élèves. L'enseignant est tenu de : se comporter conformément à l'éthique de l'enseignant et aux bonnes mœurs, respecter le principe de la laïcité de l'Etat, s'abstenir de toute manifestation ou réunion politique dans l'enceinte d'un établissement scolaire, servir partout où besoin est.

Une lettre circulaire du 20 avril 1987 stipule que : « Sans verser dans un excès de moralisme, l'enseignant est tenu de contribuer à l'effort de moralisation en consacrant cinq minutes au civisme, à la morale ou à l'hygiène au début de chacune des séances de ses cours et selon les circonstances qui se présentent ». Par ailleurs, « l'enseignant ne doit pas dédaigner d'entretenir des contacts sains et fructueux avec les parents d'élèves ». Si l'enseignant contrevient à ces obligations, il s'expose à des sanctions de différentes natures.

5.1.5. Sanctions infligées aux enseignants

Les sanctions disciplinaires infligées aux enseignants sont classées en trois groupes :

- Sanctions du premier groupe : l'avertissement écrit ; le blâme avec inscription au dossier.
- Sanctions du deuxième groupe : le retard à l'avancement pour une durée d'un an ; l'abaissement d'un ou de deux échelons au plus.
- Sanctions du troisième groupe : l'abaissement de classe ; l'abaissement de grade ; l'exclusion temporaire du service pour une durée n'excédant pas six mois.
- Sanction du quatrième groupe : la révocation.

À l'inverse, les enseignants dont le rendement suscite de la satisfaction peuvent s'attendre à des récompenses de différentes natures.

Les récompenses prévues pour les enseignants fonctionnaires sont les suivantes : la lettre d'encouragement, la lettre de félicitations, le témoignage officiel de satisfaction, la mention honorable, le diplôme d'excellence, l'honorariat.

Les enseignants peuvent aussi être promus à des postes de responsabilités administrative ou pédagogique. Une promotion correspond à l'affectation d'un enseignant à un poste dont le niveau hiérarchique et le salaire sont plus élevés, grâce aux indemnités allouées. Plusieurs raisons militent en faveur de la promotion des enseignants. Celle-ci s'effectue dans le respect du profil de carrière et tiennent compte du grade, des qualifications supplémentaires, de l'ancienneté, des notes administratives et pédagogiques, des fonctions de responsabilité déjà occupées. Sans préjudice du caractère discrétionnaire de toute promotion à un poste de responsabilité, aucun fonctionnaire des corps de l'Education nationale (EN) ne peut prétendre à un poste de responsabilité au sein du ministère s'il ne remplit les conditions énoncées dans le tableau d'adéquation profil de l'agent-fonction ci-après :

Tableau N° 4: Promotions internes susceptibles d'être accordées aux enseignants fonctionnaires

CATEGORIE	ANCIENNETE	ADMINISTRATION SCOLAIRE	PEDAGOGIE	ORIENTATION	EQUIVALENCE
A2	Plus de 20 ans	Inspecteur général			Secrétaire général
A2	18 ans	Délégué régional	IGP	Coordonateur général	Directeur
A2	15 ans	Délégué départemental Proviseur	IPN IC	Coordonateur national	Directeur adj. Sous-directeur
A1-B2	10 ans	Directeur collèges SG lycées	IPP ; Censeurs Chefs de travaux	Coordonateur départemental	Chef de service
A-B	5 ans	SG collèges	Animateur pédagogique	Conseiller d'orientation	Chef de bureau
DEBUT DE CARRIERE		Enseignant	Enseignant	Enseignant Conseiller d'orientation	Enseignant

Sauf faute professionnelle grave, sanctionnée en conséquence, un fonctionnaire de l'EN ne peut être nommé à un poste de responsabilité inférieur à celui précédemment occupé. La mutation et le déplacement (*transfer* en anglais) des enseignants sont d'autres formes de recrutement interne. Ainsi, on peut affecter un enseignant d'une école à une autre pour les mêmes fonctions, avec un salaire identique. Une mutation est donc différente d'une promotion. En principe, elle se fait soit à la demande de l'enseignant (pour un regroupement familial, pour des raisons de santé ou pour d'autres convenances personnelles), soit par l'initiative du gestionnaire des ressources humaines (pour des besoins de service). La durée au même poste d'affectation ne semble pas limitée par un quelconque texte officiel.

En somme, il est à retenir que les textes présentent un profil de fonctionnaire unique. Ce qui laisse croire que le comportement des enseignants dans le service sera prévisible et identique, quels que soient leur genre, ancienneté ou lieu d'affectation.

5.1.6. Procédure de mise en place des écoles secondaires en zone rurale

Parce que la mission de l'enseignant se déploie principalement au sein d'une école, la procédure de création de celle-ci mérite d'être connue dans le cadre du présent travail pour deux raisons. En effet, la qualité de vie au travail, les processus internes à l'école liés à la capacité managériale de l'équipe dirigeante, ainsi que son environnement physique peuvent déterminer dans une certaine mesure le comportement des enseignants. Au cours de nos visites dans les écoles à la rencontre des enseignants, nous avons relevé de grands contrastes physiques entre elles. Pendant que certaines écoles sont construites selon les règles de l'art, disposant de salles de classes, de bureaux administratifs, de latrines et d'aires de jeux, d'autres par contre ne paient pas de mine : des salles de classes en planches de fortune, d'autres sans toiture, sans tables-bancs, les élèves s'asseyant sur des morceaux de planches posées sur de grosses pierres, parfois même sans élèves. D'autres encore sont logées dans des locaux d'emprunt tels que des centres de santé, des écoles primaires, des maisons d'habitation. Nous en avons vu une dont les salles de classes étaient dispersées à travers le village, dans des maisons dont les propriétaires transformaient les pièces en salles de classes. Autant de choses qui nous ont poussé à revisiter le processus de création et d'ouverture d'écoles secondaires en zone rurale, dans cette partie consacrée aux comportements des enseignants ainsi qu'aux facteurs qui les pré-structurent.

Dans une circulaire²⁹ du ministre des Enseignements secondaires, il est rappelé les conditions de création et d'ouverture de nouveaux établissements scolaires. Cette circulaire stipule que les actes de création, de transformation, d'extension ou d'ouverture d'établissements scolaires publics sont des actes pris en toute souveraineté par le gouvernement, et non susceptibles de recours. Par souci de gouvernance, ces actes interviennent au terme d'un processus participatif concerté, impliquant les communautés bénéficiaires des établissements concernés. Elle précise que la volonté gouvernementale d'associer les communautés à la décision, ne doit cependant pas occulter la rigueur et l'objectivité qui doivent présider à ce processus de scolarisation. Tout dossier de création et d'ouverture d'établissement scolaire devrait alors être initié par la communauté demanderesse [Ce qui peut poser un problème de pertinence dans une société fortement politisée et où la corruption est généralisée. Cela dédouane en

²⁹ Circulaire n° 40/10/MINESEC/SG/DESG/DETN relative à la création, la transformation, l'extension et l'ouverture des établissements scolaires publics.

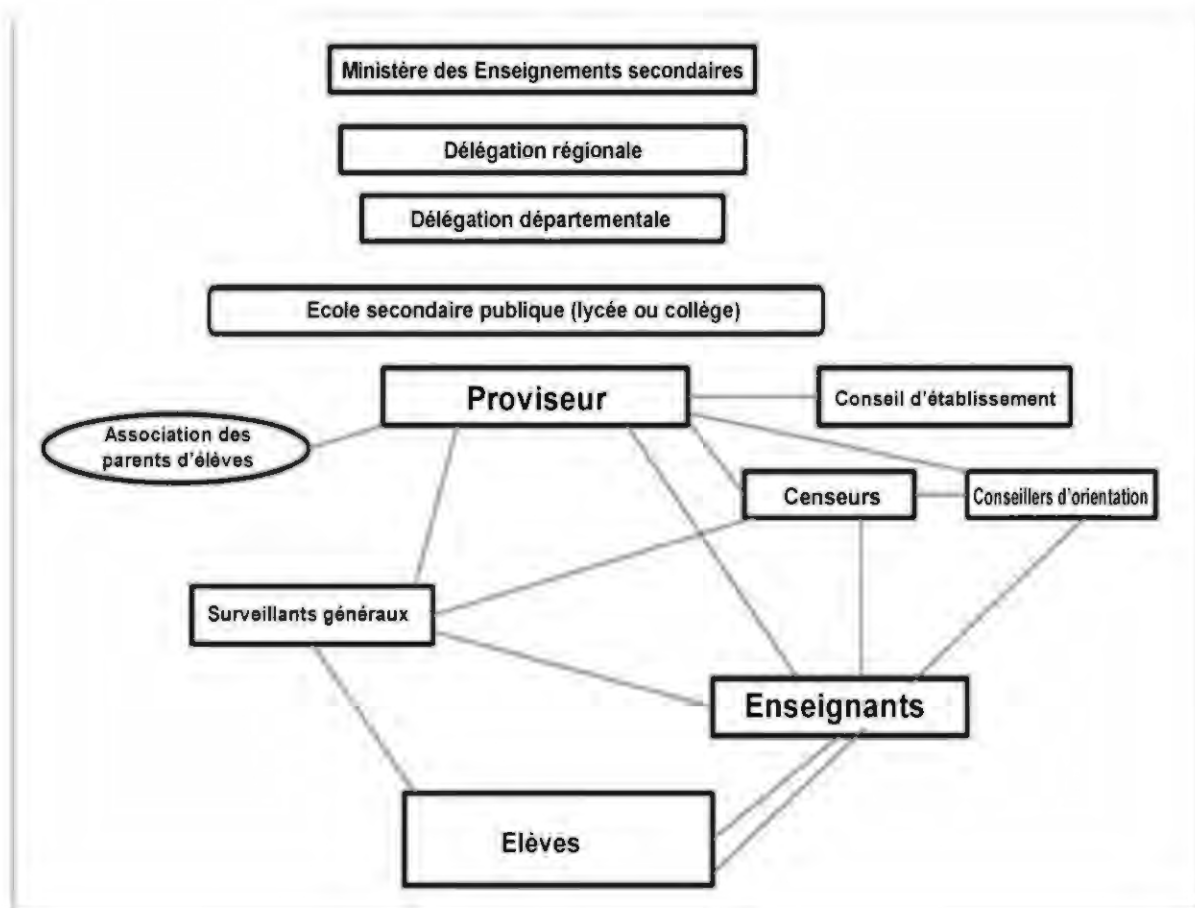
même temps les services techniques en charge de la carte scolaire, présumés plus aptes à désigner les lieux où de nouvelles écoles devraient être construites]. Sa demande doit être fournie des justificatifs suivants :

- Des procès-verbaux accompagnés des feuilles de présence des réunions préparatoires à la demande de création de l'établissement scolaire envisagé ;
- Un titre de propriété ou un acte de cession du site devant abriter le futur établissement scolaire ;
- Une fiche technique du projet comportant les avis, visas et suggestions des autorités locales en charge de l'administration civile, de l'éducation, des domaines et des affaires foncières, de la municipalité.

En outre, seules les personnalités ci-après sont habilitées à demander l'ouverture d'un établissement public qui n'intervient qu'après l'acte de création signé par le premier ministre : les députés, l'autorité administrative et municipale, l'autorité scolaire. La circulaire précise que toute demande d'ouverture doit présenter les garanties minimales de fonctionnement dudit établissement et par type d'enseignement, notamment l'existence d'infrastructures et d'équipements de démarrage fiables. La réalité du terrain ne semble tenir aucun compte de ces dispositions qui relèvent d'ailleurs de la responsabilité de l'État et de l'administration scolaire chargés de créer, de construire, d'équiper, puis d'ouvrir les nouveaux établissements scolaires publics. Les élites des localités intéressées et les comités de développement peuvent seulement venir en appui de l'action gouvernementale et administrative.

Une fois qu'un nouvel établissement est créé par décision du ministre des Enseignements secondaires, un directeur est nommé immédiatement. Il prend service et organise le fonctionnement du nouvel établissement. Il lance un concours d'entrée en première année et attend l'affectation des premiers enseignants par le délégué régional des Enseignements secondaires qui les aura reçus au préalable des services centraux du ministère de même nom. Au bout, le lycée ou le collège d'enseignement secondaire devrait présenter la structure suivante :

Figure N°6 : Structure d'une école secondaire publique



C'est dans ce cadre de travail que va se dégager le comportement des enseignants qui est l'objet de ce chapitre.

La complexité de la réalité du terrain ainsi que les processus administratifs laissent pourtant croire que ces différents aspects méritent d'être pris en compte dans l'élaboration des textes qui régissent le fonctionnement du système éducatif. Selon la réglementation, tous les fonctionnaires sont obligés de servir partout où ils sont affectés (Voir statut de la fonction publique). Cependant, il est mis à la disposition de chaque enseignant sollicitant une affectation une fiche dans laquelle il exprime les choix de région ou de localité où il aimerait être affecté.

Les toutes premières affectations interviennent une fois terminée la formation dans les écoles normales supérieures, souvent un ou deux ans, voire plus avant la perception du premier salaire, accompagné du rappel de tous les mois travaillés ou non. Cette situation de longue attente du déclenchement de la paie en rajoute aux difficultés de déplacement,

d'hébergement et donc de travail des tout nouveaux enseignants, plus nombreux en zone rurale. Par contre, dans la décision d'affectation, il est stipulé que la prise de service doit se faire sans délai et tout retard expose le contrevenant aux sanctions prévues par la réglementation. D'où les nombreux communiqués-radio invitant les enseignants chaque jour ou presque à regagner leur lieu de service abandonné pendant de longs mois ou des années entières, pour beaucoup d'enseignants. Lorsque l'information est donnée, appuyée d'éléments justificatifs, la condition matrimoniale ou physique de l'enseignant est prise en compte. Aussi, les enseignants mariés sont affectés auprès de leur conjoint ; ceux dont la condition physique est sujette à un handicap ou à une maladie de longue durée sont affectés à des endroits qui conviennent à leur situation. Sauf en cas de force majeure, ou de nécessité de service dans les écoles où le besoin est plus ressenti, les enseignants doivent rester en poste pendant quelques années avant de solliciter une nouvelle affectation.

Il reste à repréciser que l'école étant située dans un contexte donné, le comportement de l'enseignant, autant que celui des autres acteurs impliqués et avec lesquels il est en interaction, sera étroitement influencé par les éléments contextuels qui l'entourent. Nous nous intéressons en particulier à la zone rurale du Cameroun que nous avons répartie en trois parties : la partie du sahel, la partie de la savane et celle de la forêt. Les enseignants qui y travaillent sont répartis en quatre catégories : les hommes, les femmes, les jeunes et les anciens. Par ailleurs, les comportements adoptés reposent sur des facteurs individuels, organisationnels et extra-organisationnels.

5.1.7. Difficultés inhérentes à l'éducation

Il est difficile de parler de l'évolution de l'éducation dans les pays en développement sans faire allusion aux difficultés auxquelles elle fait face et qui sont de plusieurs ordres. Ainsi, au plan des infrastructures, il existe encore des établissements construits en matériau provisoire. Bien plus, certaines écoles fonctionnent dans des locaux d'emprunt, en attendant de se doter d'infrastructures. Pendant ce temps, de nombreux établissements ont des salles de classes en trop qui restent fermées tout le long de l'année scolaire, faute d'occupants. Les tables bancs régulièrement utilisés dans les écoles sont les tables bancs à deux places. Cependant, dans certaines régions et surtout dans les grands centres urbains, une table banc accueille encore quatre ou cinq élèves au

lieu de deux. Il est alors difficile qu'un élève puisse prendre des notes et se mouvoir confortablement. Pendant la saison sèche, on a enregistré de nombreux cas de malaise chez les élèves, officiellement appelés "phénomène de transes", surtout dus à la grande promiscuité, mais souvent attribués à des actes de sorcellerie qui seraient pratiqués par les responsables sur les élèves.

À l'heure de la vulgarisation des TIC, de nombreux établissements de l'enseignement secondaire ne sont pas dotés d'ordinateurs fonctionnels au service des élèves, surtout en zone rurale. Plusieurs écoles secondaires n'ont pas de salle réservée aux enseignants, n'ont ni bibliothèque, ni bureau pour enseignants dans les salles de classe. La majorité des écoles secondaires situées en zone rurale ne sont pas approvisionnées en énergie électrique, ni en eau potable. Deux établissements seulement sur cinq sont couverts par le réseau de téléphonie portable. Les lieux d'aisance non conventionnels sont encore nombreux et de plus en plus d'établissements ouverts ne disposent pas d'aires de jeux. Deux établissements sur cinq sont dotés d'une pharmacie d'urgence et il y a encore des établissements scolaires où les élèves ne sont pas assurés.

En ce qui concerne la formation des enseignants du secondaire, en plus de l'École normale supérieure de Yaoundé au centre, de celle de Bambili dans le nord-ouest (anglophone) du pays et de l'École normale supérieure de l'enseignement technique à Douala, une nouvelle école normale supérieure est fonctionnelle à Maroua dans l'extrême-nord depuis l'année académique 2009/2010. La décision d'améliorer l'offre d'enseignants qualifiés vient répondre à une préoccupation : garantir une formation de bonne qualité aux apprenants. Cependant, l'absence d'enseignants dans les écoles laisserait croire que les efforts fournis restent insuffisants, ce qui fait qu'on a recours à d'autres types d'enseignants. Des milliers d'enseignants contractuels, c'est-à-dire diplômés de l'enseignement supérieur (ou non) et non formés dans les écoles spécialisées ont également été recrutés ces dernières années pour le compte des écoles secondaires. Ces derniers ne bénéficient pas des mêmes avantages que les premiers cités. Dans le même temps, les écoles secondaires continuent de recruter, avec l'aide de la communauté éducative locale, des enseignants dits vacataires, non reconnus par la fonction publique, non formés, mal rémunérés et sans perspective de carrière. La plupart des écoles secondaires publiques ont recours à cette catégorie d'enseignants pour palier

la répartition et l'utilisation déséquilibrée des enseignants disponibles et qui sortent par milliers des écoles de formation chaque année depuis plus de deux décennies.

Par ailleurs, l'existence de facteurs culturels différents dans la perception de l'école reste un facteur déterminant dans le fonctionnement du système éducatif au Cameroun. La majorité des bénéficiaires de l'éducation ne semblent s'intéresser ni aux contenus des apprentissages scolaires, ni à la façon dont ils sont transmis ; ils évaluent la qualité de l'éducation sur la base de la simple ouverture d'une école, des résultats aux examens ou à l'obtention du diplôme. Les taux de réussite aux examens restent bas malgré des ajustements souvent mis en œuvre par les instances de gestion des examens visant à les relever et les rendre tout juste acceptables :

Le problème de la réussite scolaire, et a contrario, des échecs massifs aux examens officiels, préoccupe au Cameroun, non seulement tous les parents, l'opinion publique (malgré son ignorance des mécanismes cognitifs et des processus d'apprentissage en question, ou du vrai fonctionnement des structures scolaires et des facteurs input qui conditionnent, *in fine*, l'échec ou la réussite) mais encore les pouvoirs publics, désarmés devant un phénomène qui prend une ampleur jusque-là insoupçonnée et reflète en réalité la crise d'une institution dont les finalités, les dimensions diverses et les facteurs limitants ou adjuvants n'ont jamais réellement été mis en lumière ni été pris en compte dans une perspective holistique et dans une logique systémique [et surtout stratégique], seules capables de faire entrevoir des solutions s'inscrivant dans un modèle explicatif nécessairement interactif. (Mvesso, 2006, p.72).

5.1.8. Caractéristiques et rôles des acteurs impliqués

Le décret n° 2001/041 du 19 février 2001 portant sur l'organisation des établissements scolaires publics et les attributions des responsables de l'administration scolaire stipule que l'établissement scolaire public se compose de son personnel ainsi que de l'ensemble des personnes physiques et morales de la communauté éducative au sein de laquelle il est créé. Il s'agit notamment :

- des dirigeants dudit établissement ;
- des personnels administratifs et d'appui ;
- des enseignants ;
- des élèves ;
- des parents d'élève ;
- des associations des enseignants ;
- des milieux socio-économiques et professionnels ;
- des collectivités territoriales décentralisées ;

- des associations des anciens élèves ;
- des associations locales de développement ;
- des autorités traditionnelles ;
- des ONG opérant dans le milieu socio-éducatif.

Les acteurs énumérés ci-dessus interviennent dans le cadre du projet d'école ou du projet d'établissement. C'est dans les interactions avec ces différents acteurs que les enseignants développent leur action stratégique. Les interviews réalisées auprès des enseignants révèlent cependant qu'il pourrait y avoir bien d'autres acteurs avec lesquels les enseignants interagissent et leurs interactions sont susceptibles d'influencer la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun. C'est le cas par exemple des responsables et agents des services centraux et déconcentrés.

5.2. Facteurs susceptibles d'influencer les comportements des enseignants

Nous avons classé les facteurs susceptibles d'influencer les comportements des enseignants affectés en zone rurale en trois catégories : les caractéristiques individuelles, les facteurs organisationnels et les facteurs extra-organisationnels. Dans ce cadre, les données présentées peuvent parfois paraître longues; c'est un choix que nous avons fait pour donner de la valeur au contexte d'énonciation, aux mots qui précèdent ou suivent certaines données essentielles, en vue d'avoir une meilleure idée des comportements, leur sens étant non "pas donné, mais fortement lié, entre autres, au contexte et à toute l'histoire de la personne" (Mukamurera, 2006, p.113).

Parmi nos questions de recherche, celle portant sur les facteurs qui influencent le comportement des enseignants se tient en bonne place. Elle s'est donnée pour objectif de savoir quels sont les caractéristiques individuelles, les facteurs organisationnels et extra-organisationnels susceptibles d'être à l'origine des perceptions, actions et interactions auxquelles se livrent les enseignants dans le cadre de leur travail en zone rurale. Au terme de nos interviews, nous nous sommes davantage appesanti sur les facteurs organisationnels, plus susceptibles de subir l'action publique menée justement par l'administration publique dans cette zone. Des caractéristiques individuelles et extra-organisationnelles influencent certes les choix des enseignants, ces choix se font finalement sur la base de contraintes et d'opportunités plus organisationnelles.

5.2.1. Caractéristiques individuelles

Parmi les caractéristiques individuelles, la maternité, les engagements pour le mariage, la perception sociale de la femme fonctionnaire comme n'étant pas suffisamment prête pour affronter certaines des difficultés de la zone rurale. L'État accorde un congé rémunéré de trois mois aux femmes lorsqu'elles accouchent. Les couples officiellement mariés peuvent aussi bénéficier d'une affectation qui leur permet de vivre et de travailler dans la même localité.

Les jeunes enseignantes, mères d'enfants, éprouvent pourtant beaucoup de difficultés à concilier travail, santé maternelle et suivi de leurs enfants:

[...] J'ai trois enfants et je ne suis pas mariée. Je ne peux pas venir ici avec mes enfants parce qu'ils risquent de ne pas avoir une bonne éducation, sans compter les autres problèmes. Nous sommes dans un village et personne ici ne parle français, je veux dire un bon français, ils se débrouillent seulement. Ils risquent de venir apprendre à la place du français, [le patois d'ici] [...] Leur père les a abandonnés et je suis obligée de les laisser chez une cousine [...] Il m'arrive de partir précipitamment quand l'un d'eux a un problème. Je ne peux pas tout confier à ma cousine, ce serait comme si mes enfants étaient orphelins [...] L'année dernière, j'ai été convoquée à leur école, juste parce qu'on exigeait de voir le parent géniteur, ma cousine est partie, on l'a refoulée. Il m'a fallu faire tout un long voyage pour ça ! [...] Là je n'ai pas de choix, je ne vais pas m'occuper des enfants d'autrui alors que mes propres enfants sont en difficultés dans leur école. (JF.1.1)

[...] J'ai été affectée ici en guise de regroupement familial. Mon mari est percepteur [à trente cinq kilomètres du lieu où se trouve le CES]. Comme il n'y a pas assez d'enseignants ici, et moi je suis seule prof d'histoire, géographie et éducation physique, je dois venir au moins trois fois par semaine. J'ai un bébé qui allaite encore et je dois prendre la moto. Et comme maintenant en saison des pluies, la route est mauvaise, je ne peux pas venir tous les jours. [...] J'ai pris une berceuse quand je suis arrivée ici. Dès qu'elle a eu le premier salaire, elle est partie. [...] J'ai fait venir ma nièce du village mais comme elle est seule à la maison, je ne veux pas qu'elle reste ici parce qu'il peut lui arriver quelque chose ici, genre grossesse, vous voyez. (JF.2.2)

[...] Je suis enceinte et ma grossesse a des problèmes. Et pendant les vacances, on m'a dépisté une hypertension et j'ai commencé à me faire suivre par un médecin à l'hôpital central [en ville]. Il m'a conseillée de ne pas venir directement à la rentrée. [...] Je ne suis pas sûre de pouvoir rester plus longtemps, car c'est ma santé, c'est ma vie qui est en danger. Si je viens mourir ici, on va dire que j'ai été négligente. Non seulement ça, j'ai ma fille qui a

encore besoin de moi [...] Non, je ne peux pas l'amener ici, elle est avec sa grand-mère. Moi je ne veux pas qu'elle prenne les habitudes du village. Je ne pense pas que mon enfant a vraiment besoin de commencer ici, c'est lui faire du mal [...]. (JF.3.2)

[...] Vraiment pour rien au monde, je préfère payer deux loyers et laisser mes enfants en ville. Si je viens avec eux ici, c'est sûr qu'ils vont se perdre... Sur tous les plans. C'est regrettable, mais je ne peux pas. Je suis assez exigeant là-dessus, je veux que mes enfants aient une bonne éducation. Ce n'est ici qu'ils seront bien formés. (AM.1.3)

[...] Je ne connais pas un seul enseignant qui peut accepter que son enfant vienne ici. Non seulement c'est le village, les enfants ne parlent que leur patois. Il va apprendre à parler français comment? En plus, il n'y a que les vacataires, on sait comment ils enseignent, ils se débrouillent seulement. Moi vraiment dans ces conditions, je dis non, je ne peux pas mettre mon enfant ici. (AM.1.1)

[...] Ma famille est loin à l'Ouest et je me retrouve loin ici. J'ai des enfants qui vont à l'école. Il y en a qui sont tout petits et qui ont besoin de moi. Mon mari ne peut pas s'occuper d'eux comme je le fais et ce n'est pas son rôle. Je ne peux donc pas rester ici continuellement en abandonnant mes enfants. En attendant que je sois affectée pour retrouver ma famille parce que je suis mariée, je suis obligée de voyager régulièrement. Bon je peux partir pour une semaine ou deux, je fais la même chose quand je suis ici. J'ai de la chance parce que le directeur m'a trouvé une chambre chez lui. Oui mais quand je ne suis pas là, les élèves attendent, c'est comme ça. Ce n'est pas de ma faute, la bonne charité commence toujours par soi-même, c'est ce qu'on dit. (AM.2.1)

[...] Mon épouse est à l'université et elle est enceinte de quelques mois. Quand j'ai été affecté ici, on venait tout juste de se marier, on n'a pas vraiment vécu ensemble, comme mariés je veux dire. Je suis obligé d'aller chaque mois passer quelque temps avec elle. Et puis, il y a ces petits problèmes que la grossesse provoque, ça fait qu'elle n'est pas toujours en bonne santé, je suis obligé d'aller faire le garde-malade de temps en temps. (AM.2.3)

Une affectation en zone rurale est susceptible de compromettre la vie de couple chez ces jeunes enseignantes:

[...] Il y a deux ans quand je sortais de l'école [ENS], je n'avais aucun problème avec mon fiancé qui travaille dans un ministère à Yaoundé. Il a suffi juste que je passe un trimestre ici pour que les choses changent [...] En fait, je sentais comme une deuxième présence chez lui, ou chez nous. Et puis tout dernièrement, il m'a avoué qu'il avait une nouvelle relation, que

mes longues absences l'avaient comme forcé à trouver quelqu'un d'autre. Moi ça me fait vraiment mal de le dire mais en même temps je lui donne un peu raison [...] Il avait la pression de sa famille et je n'étais pas là pour opposer ne serait-ce qu'une petite résistance. (JF.3.3)

Le suivi médical de celles en état de grossesse est aussi délicat, en raison de l'absence de structures sanitaires adéquates :

[...] Elle est arrivée ici enceinte, elle a pris le service et est restée juste un trimestre. Sa santé n'était pas très bonne, toujours malade. Elle a juste fait un trimestre et quand elle partait pour une permission, elle m'a dit qu'elle n'allait plus revenir. Quelques temps après, on m'informait qu'elle était affectée [en ville] [...] Même comme nous manquons d'enseignants, j'étais d'accord qu'elle parte parce qu'il pouvait lui arriver quelque chose de plus grave ici, on ne sait jamais [...] Depuis que je suis directeur ici, j'ai reçu, je crois, trois enseignantes qui sont parties au bout de quelques temps à cause des conditions qui sont difficiles ici. Deux faisaient valoir des problèmes de santé et la troisième était celle qui était enceinte là [...] C'est vrai que c'est difficile pour les jeunes filles de travailler ici. Il est difficile qu'elles trouvent un mari ici [...] Je crois que c'est plus dur pour les femmes. (JF.2.3)

L'âge parfois très jeune des enseignantes les expose à des situations de vulnérabilité:

[...] L'année dernière, nous avons vécu un scandale au lycée. Un élève de 4^e a enceinté son enseignante, une jeune collègue qui venait d'arriver. Je crois qu'elle était en peine, elle n'a pas pu se trouver un meilleur copain. Mais de là à aller sortir avec un élève de 4^e, je crois qu'elle a un peu exagéré, c'est vrai qu'ils sont vieux en 4^e. (AF.1.1)

[...] Parfois on est obligé de marcher à pied sur de longues distances. On peut être agressée, même si c'est à moto. On peut même être agressée dans notre maison, parce que la sécurité n'y est pas. Je suis même trop gentille si j'appelle ça "maison". Pour notre toilette, par exemple, l'eau n'est pas bonne, vous voyez, bon, c'est des choses comme ça. On vit dans la peur. (JF.3.3)

Beaucoup d'enseignants affectés en zone rurale évoquent des préoccupations d'ordre académique. On dirait que leur passage à l'ENS pour leur formation comme enseignants n'est pas une fin en soi, car nombreux parmi eux continuent de se former, parfois dans des domaines qui n'ont rien à voir avec l'enseignement ou l'éducation:

[...] J'avais et j'ai même toujours une inscription en master droit international à Yaoundé II [Université de Yaoundé II]. C'est un domaine qui m'intéresse et où, on ne sait jamais, tôt ou tard, je voudrais faire carrière. En tout cas, si une opportunité se présente. Le matricule [L'intégration à la fonction publique] pourra m'aider dans ce sens [...] Personne qui travaille ici ne refuserait une affectation au MINREX [ministère des relations extérieures] par exemple. Moi j'irais en courant parce que la diplomatie me passionne. (JM.1.1)

[...] En entrant à l'école [ENS], j'ai suspendu ma licence professionnelle en tourisme à l'université de Yaoundé I. Je compte reprendre maintenant que suis libre. Je pourrai avec l'aide de Dieu travailler dans le tourisme qui m'intéresse beaucoup. Dès que j'ai mon salaire, je verrai comment faire pour continuer à poursuivre, je veux dire, à terminer cette licence professionnelle d'ici deux ans. (JM.3.1)

[...] Ma formation de base est un bacc G2 et un BTS en comptabilité. Ne trouvant pas du travail, j'ai préparé l'entrée à l'École normale pour faire géographie. Je n'entends pas rester là. Notre enseignant de Géographie à l'école nous disait qu'il avait trois masters et il a fini par faire un doctorat en géographie [...] Le moment venu, je verrai comment m'arranger avec le directeur, s'il peut me permettre d'aller de temps en temps suivre mes cours en licence professionnelle [...] En tout cas, moi j'ai vraiment envie de continuer, même s'il faut changer de domaine. (JF.1.3)

[...] Je suis PCEG et je dois retourner à l'école pour être PLEG moi aussi. Quand on est PCEG, on n'est pas à l'aise, à côté des autres qui ont fini [...] Et moi je ne veux même pas attendre tout le temps qu'il faut pour un reclassement, 10 ans ou 15 ans [...] Si moi je rentre même à l'école maintenant, je ne suis pas sûr de revenir ici au village. Je peux avoir la chance d'avoir une bonne affectation. En fait, le fait de rentrer à l'école peut arranger beaucoup de choses. (JM.2.1)

[...] Pendant le chômage, j'avais pris une inscription en faculté de droit. Au départ, c'était un peu comme par curiosité, un peu comme pour passer du temps. Finalement, j'ai pris goût et j'ai suspendu quand j'ai eu le concours de l'école. J'ai repris l'année dernière, je suis au niveau 3 et ce n'est pas mal, et je pense que je vais avoir déjà cette année ma licence [...] Ça peut aussi aider dans la carrière, je suis une femme et je ne compte pas rester à travailler dans les villages. (AF.2.2)

L'appartenance à une religion qui n'est pas pratiquée au lieu d'affectation peut influencer le comportement de certains enseignants:

[...] Bien sûr, mon affectation ici, je l'ai vécue comme un deuil, vraiment. Imaginez-vous, nous nous rencontrons chaque soir, depuis plus de sept ans, je crois. Et un jour, je ne peux plus prier avec mes « frères » et « sœurs », c'est comme si j'étais mort, je ne peux même pas les appeler par téléphone, enfin si je ne fais pas cinq kilomètres, c'est à cinq kilomètres d'ici qu'on peut appeler [...] Pour le moment, je continue de prier tout seul, je n'ai pas de frère ni de sœur ici. J'espère qu'un jour j'en aurai. Mais je dois dire que c'est très dur pour moi [...] Quand les congés arrivent, je cours retrouver les miens. Et même chaque fois que je voyage pendant le trimestre, je les retrouve, j'essaie de me ressourcer. C'est comme ça que j'essaie de maintenir la flamme allumée. (JM.1.2)

[...] Moi je suis le seul musulman du village. Il n'y a pas de mosquée dans le village. Je suis obligé de prier tout seul, même le vendredi. Moi j'ai [...] toujours vécu au nord [région à majorité musulmane]. Là-bas, même à l'école, on priait ensemble, tout le temps, et les heures de prière sont connues de tout le monde [...] Pourquoi pas, seulement à cause de la prière, je peux demander à partir d'ici. Moi sans Allah, je suis quoi, mon frère... tu comprends un peu. Mais bon, on est là, jusqu'à ce que Allah décide que je parte. (JM.3.2)

[...] Le dimanche, on va à la messe à 8 kilomètres d'ici. Moi je ne peux pas, avec la mauvaise route. À force de rester ici, on devient païen, c'est sûr. Mon passé de séminariste est très loin derrière. C'est vrai que ce n'est pas facile pour moi. D'ailleurs même si je prenais la peine d'aller à la messe le dimanche, je ne pourrais rien comprendre. Il semble que la messe se fait en patois. Et je ne comprends pas [le patois]. Pourtant moi quand je ne pars à la messe, je suis comme perdu, abandonné. C'est pas bien. (AM.1.3)

[...] Je travaille dans une zone [fondamentaliste], je dirais. Vous-même, je crois que vous écoutez la radio et vous entendez ce qui se fait là-bas. Je ne suis pas encore parti pour la rentrée à cause de cela. L'année dernière, on sentait quelques menaces, on sentait que ça pouvait arriver. Moi particulièrement, j'ai peur. Je suis chrétien pratiquant et enseignant. Il semble qu'avec ces deux là, enseignant et chrétien pratiquant, ça les énerve. Je sens que si je mets mon pied là maintenant, je n'ai aucune chance de survivre. Les BH [la secte Boko Haram] vont me finir. Ils ont brûlé notre école pendant les vacances et ont dit qu'ils reviendront à la rentrée. Je me demande s'il y aura vraiment l'école cette année. (AM.1.2)

Des activités lucratives engagées avant d'entrer à l'école ont du mal à être abandonnées par les enseignants. Selon ces derniers, ce sont ces activités qui les aident à vivre, en attendant leur premier salaire pour certains. Et pour d'autres, il est simplement difficile de s'en passer :

[...] Depuis 2006, j'ai commencé à vendre des livres [usagés] au marché [en ville]. Ce sont ces livres qui m'ont d'ailleurs permis d'entrer à l'école normale. J'ai pu avoir un espace sûr et je n'entends pas perdre ça. À chaque rentrée, je gagne pas mal d'argent. Ça tourne vraiment jusqu'au mois d'octobre-novembre [...] C'est avec ça que j'aide mes petits-frères à aller à l'école. Mon salaire ne représente pas grand-chose à côté de ça. Avant même, il n'y avait pas ce salaire et je m'en sortais. [...] (JM.1.2)

[...] Pas très loin de [la ville], on s'est mis en groupe de cinq amis et on faisait des champs de tomate [...] C'est une activité qui produit beaucoup. Comme je suis ici maintenant, je vais trouver un moyen pendant les récoltes. Mes amis s'en occupent pendant que je ne suis pas là. Pour compenser mon absence, je les soutiens financièrement quand je peux. Mais je ne dois pas m'absenter longtemps [...]. Vous savez, il faut que je suive les travaux. Avec une bonne récolte, comme l'année dernière, on règle pas mal de problèmes. (JM.2.3)

[...] Au moment où on m'affecte ici, j'étais tranquille [en ville], j'avais mes trois heures par semaine. Et j'aidais les gens à suivre leurs dossiers soit au ministère des Finances ou leurs avancements au MINESEC. Et ça m'aidait beaucoup [...] Ce n'est pas tout le monde qui veut suivre ses dossiers au ministère. Ils disent qu'il y a trop de tracasseries [...] Je sais aussi comment on monte les dossiers, les pièces qu'il faut pour un dossier [...] En fait, j'aide les gens et il y en a qui sont reconnaissants en retour [...] Et quand je vais [en ville], je règle leurs problèmes. (AM.3.2)

[...] Je suis de la région de l'Est et je travaille avec les forestiers [européens]. Comme je suis de la région, on me connaît et je parle bien le patois. C'est moi qui facilite leur entrée dans le village. Je sers parfois de traducteur, je parle aux villageois pour qu'ils ne dérangent pas. J'ai tissé de très bonnes relations avec les exploitants forestiers et en retour, ils m'aident chaque fois. Mais il faut que je sois là quand ils arrivent. Ça me fait gagner assez d'argent. J'ai construit une maison à ma mère grâce à ça [...] Bon c'est vrai que être fonctionnaire, c'est plus sûr parce que le bois peut finir. Mais tant qu'il y a le bois et qu'on peut travailler avec les forestiers, on en profite. (JM.3.1)

Des soucis familiaux, des problèmes fonciers préoccupent aussi beaucoup d'enseignants affectés en zone rurale. Toutes ces situations sont en concurrence avec leur métier d'enseignants:

[...] Ma mère est veuve, malade depuis longtemps et je suis seul à pouvoir m'en occuper. Mes petits frères ne s'en occupent pas. Un est même allé jusqu'à la menacer sur son lit. Je suis affecté dans un village et je ne peux pas l'amener ici, faute d'hôpital. Et c'est même très loin. De [mon village] à ici, il faut trois jours de voyage, oui, pratiquement [...] Je suis obligé de lui rendre visite chaque mois. Je l'amène à l'hôpital et je lui trouve le nécessaire pour vivre [...] Si je l'abandonne moi aussi, ce n'est pas bien [...] Non, si j'étais affecté en ville, je pense bien qu'elle serait avec moi, car là-bas, elle pourra bien aller à l'hôpital [...] (AM.2.3)

[...] Il n'y a plus personne dans la famille au village. Les voisins de mon père veulent arracher tout le terrain qu'il a laissé. Ils font des champs partout, ils ne respectent aucune limite du terrain [...] Il ya même d'autres problèmes là-bas. Par exemple, l'année dernière, comme il n'y a personne à la maison familiale, j'ai trouvé qu'on avait forcé les serrures et on est allé porter des meubles dans la maison [...] Quand on sait qu'il n'y a personne, on se sert. On essaie de prévenir comme on peut. C'est mon devoir [...] Pourtant, on a essayé de m'appeler par téléphone, mais vous savez, le téléphone ne passe pas ici. (AM.3.3)

[...] Je suis l'héritier de notre famille. Depuis que mon père est décédé, c'est moi qui gère les affaires familiales. Dans la tradition, l'héritier doit être présent, c'est un peu lui le chef de famille [...] La famille a même été contre le fait que je décide d'aller à l'école normale. Elle estimait que je faisais des enfantillages. Ils voulaient que j'arrête après le « bacc » [Diplôme de fin de cycle secondaire]. Non, si je reste en famille, je n'aurai pas de problème de salaire. Si je néglige, il y aura des conséquences même sur ma propre vie [...] Peut-être que je si je parviens à être affecté dans mon propre village, ça va se régler. Mais quand même, en entendant, je dois trouver une solution [...] (JM.2.1)

Certains enseignants évoquent des problèmes de santé qui ne peuvent se régler qu'à l'indigène, c'est-à-dire par la médecine traditionnelle:

[...] Là où vous me voyez là, moi, je suis malade depuis des années. Je peux dire, avant même d'aller à l'école, oui à l'ENS. Mais ma maladie ne se soigne pas à l'hôpital, ça arrive. C'est pourquoi il m'a été difficile de produire un dossier médical. C'est à l'indigène que je me soigne [...] Non, pas ici, c'est à l'Ouest. À l'heure où je vous parle, je devais depuis la semaine dernière aller prendre mes remèdes [...] (JM.1.2)

L'estime de soi et le rejet de la zone rurale sont d'autres facteurs qui peuvent influencer le comportement des enseignants qui y sont affectés :

[...] Moi je n'ai jamais demandé à travailler ici. Déjà quand j'étais enfant, je n'ai pas vécu au village. C'est seulement quand je deviens fonctionnaire que je dois rentrer au village. Je ferai quoi à la retraite. Je crois que c'est en retraite qu'on peut aller se reposer au village. (AF.2.3)

[...] Le travail ici au village est tellement abrutissant. On devient comme un villageois. À force de rester ici, on n'est plus différent. On finit par être comme eux, s'habiller comme eux, boire le *bil-bil* (boisson distillée localement). Sans même s'en rendre compte. C'est quand on arrive en ville qu'on se trouve un peu bizarre, oui, par rapport aux autres. (JM.2.3)

[...] Mes provisions vont bientôt finir. Depuis que je suis là, j'ai loué une chambre à cinq mille francs, c'est moi-même qui achète à manger. Je dois aussi prendre la moto, l'école est à trois kilomètres et il y a des moments où je ne peux pas aller à pied, il faut payer la moto. Dès que mes petites réserves finissent, je serai obligée de rentrer. (JF.3.2)

[...] Moi je ne suis pas marié, je n'ai pas de charge à proprement parler [...] Mais ce n'est pas parce que c'est comme ça que moi je vais rester ici sans bouger. C'est quand même le village et personne ne se plaint à rester ici. Il faut sortir de temps en temps, je dirais même souvent pour rester un peu équilibré, sinon on devient villageois, ou abruti. On est comme perdu ici. [...] Oui, je vais et je fais même une semaine. Ah, le directeur nous comprend, vous pensez que lui-même fait comment? On ne peut pas s'oublier parce qu'on est affecté au village, quand même! (AF.2.1)

[...] Est-ce qu'on doit demeurer des enseignants à vocation rurale alors que les autres sont tranquilles en ville? Moi je pense que c'est ce qui explique que les collègues ne veulent pas rester ici. Ils viennent, quand ils mettent long, c'est trois ans. D'autres ne font même pas six mois. Quand vous voyez un enseignant rester au village pendant longtemps, c'est qu'il n'a pas encore trouvé le moyen de partir. Il cherche à partir même s'il ne le dit pas [...] Ca ne doit pas être aussi difficile que ça. On peut être muté à partir du ministère ou même à partir de la région; on peut même changer de ministère. (AF.3.2)

[...] Les collègues viennent juste dispenser leurs cours et ils repartent. Il n'y a rien à faire ici après les cours, c'est pour ça qu'on ne vit pas ici. Ce qui est sûr, c'est qu'il y a des absences assez régulièrement, par exemple vers la fin du mois, il n'y a plus assez d'argent pour payer

le transport trois fois par semaine. C'est ce qui fait que beaucoup ne viennent pas la dernière semaine du mois. On paie 1500, aller-retour, ça fait trois mille en une seule journée. Je crois que l'idée est restée parce que les premiers qui ont été affectés ici ont commencé à faire comme ça. Pour moi, on peut bien rester ici, l'infirmier et les maîtres de l'école primaire, même le directeur vit ici. (AF.3.3)

[...] On voyage pour sortir de l'ambiance du village. Ce n'est pas toujours pour le salaire. C'est un prétexte tout juste. On ne vit pas vraiment avec le salaire au village parce que la vie ne coûte pas très cher. Si ce n'est que pour le salaire, je crois qu'ici, on peut bien s'en sortir avec un seul mois de salaire pendant tout un trimestre. Si on paie le loyer de 10 mille francs par exemple, en trois mois, ça fera seulement 30 mille. Il y a même d'autres collègues qui ne paient pas de loyer au village. La nourriture est abondante et elle ne coûte pas cher du tout. [...] Pour moi, c'est un avantage de travailler [ici]. Quand j'apporte de la nourriture à mes petits-frères qui sont en ville, ils sont surpris quand je leur dis que ce sont mes récoltes. (AM.2.2)

[...] Je vis seul, un peu comme tous les enseignants qui sont ici, en dehors des vacataires qui sont chez eux. Il est difficile de s'établir ici parce qu'on se dit toujours qu'on ne peut pas faire sa carrière au village. Donc on est appelé à partir tôt ou tard. Et on a de la famille derrière. Moi j'ai deux enfants qui vivent avec leur mère en ville, parce qu'ils vont déjà à l'école. Non, je ne peux pas les inscrire ici. Pour moi, le milieu n'est pas très bon pour l'éducation des enfants. Au lieu de bien apprendre le français ou l'anglais, ils viendront apprendre le patois ici. Ce n'est pas mauvais, mais il y a aussi que les enseignants ne sont pas toujours présents. Je veux dire les bons enseignants [...] J'ai négocié avec le proviseur et le censeur; ça fait que mes cours commencent de mercredi à vendredi. Je rentre vendredi soir et je reviens mercredi matin. Comme ça j'ai du temps pour passer en famille. J'ai aussi mon champ [vacations] en ville, comme on dit ici, et c'est les lundis et mardis. (AM.3.3)

Les caractéristiques individuelles pouvant influencer le comportement des enseignants, sont très variées. Elles semblent avoir beaucoup d'importance aux yeux des enseignants interviewés.

Le tableau N°5 suivant revient sur les principales caractéristiques individuelles qui peuvent influencer le travail des enseignants lorsqu'ils se trouvent affectés en zone rurale. Ces caractéristiques individuelles semblent aller de soi pour les enseignants, et

ne semblent pas toujours trouver de solution pratique parmi les droits et avantages prévus par la réglementation en vigueur.

Tableau N°5: Caractéristiques individuelles pouvant influencer le comportement des enseignants

Caractéristiques individuelles	Chez les jeunes enseignantes	Maternité - Situation matrimoniale - Lieu de résidence du conjoint - Degré d'insécurité - Age des enfants - Poursuite des études - Perception de la zone rurale - État de santé - Culture - Perspectives de carrière - Relations personnelles avec les autorités et une certaine élite - Ressources personnelles.
	Chez les jeunes enseignants	Poursuite des études - Activités parallèles - responsabilités familiales élargies - Perception de la zone rurale - État de santé - Culture - Perspectives de carrière - Relations personnelles avec les autorités et une certaine élite - Ressources personnelles.
	Chez les moins jeunes	Responsabilités familiales - Perception de la zone rurale - Age des enfants - Lieu de résidence du conjoint ou de la conjointe - Responsabilités administratives - Relations personnelles avec les autorités et une certaine élite.

5.2.2. Facteurs organisationnels

Processus administratifs d'allocation de ressources

De nombreux actes posés par l'administration en charge de l'accessibilisation de l'éducation secondaire en zone rurale, ne sont pas de nature à aider au respect du dispositif réglementaire mis en place, ni même à mobiliser ou susciter de la motivation chez les enseignants. Les retards dans le déploiement des enseignants, ainsi que leur prise en charge peuvent être considérés comme une cause de démobilisation chez ces derniers:

[...] Je suis sorti de l'ENS de Yaoundé en 2009. La formation s'est terminée, je crois c'était au mois d'août, la sortie officielle a eu lieu en février 2010. C'est en mai que j'ai eu ma première affectation. Presque un an après la fin de la formation. Comme je voulais constituer mon dossier d'intégration, j'ai pris le service quelques semaines après [...] C'est en septembre 2010 que j'ai eu mon premier emploi du temps comme enseignant fonctionnaire

[...] J'étais là deux semaines après la rentrée. C'est vrai que c'était assez tôt par rapport à la rentrée normale ici [...] Je dirais que j'ai passé un an de chômage entre la sortie de l'école et ma première affectation. J'étais à la maison, à ne rien faire. (AM.1.1)

[...] Je suis sorti de l'ENS de Yaoundé en décembre 2011. Je parle de la sortie officielle. On a terminé la formation en 2011, en juillet. On attendait la sortie qui a eu lieu en février. Ça demande souvent beaucoup de préparation et il faut aussi compter sur la disponibilité du MINESUP [ministre de l'Enseignement supérieur, président de la cérémonie officielle de sortie] [...] Quand la sortie a déjà eu lieu, ça va relativement vite pour les affectations [...] C'est en avril que j'ai été affecté ici. Comme on était en fin d'année, je suis seulement venu prendre le service pour mon dossier d'intégration et le directeur m'a laissé rentrer après m'avoir retenu une semaine. Il m'avait seulement demandé de revenir à la rentrée [...] L'année 2011-2012, moi j'ai pu avoir des vacances dans un établissement privé à Yaoundé. (JM.3.1)

[...] Moi je suis sortie de l'ENS de Maroua en 2012. La formation s'est achevée elle en 2011. J'ai été affectée le 10 mai 2012 et j'ai pris le service le 15 mai 2012 [...] On prend souvent le service rapidement parce que le certificat de prise de service est une pièce importante pour la constitution du dossier d'intégration. Si tu l'as tôt, ton dossier a aussi des chances d'aller vite [...] J'ai passé un an environ à attendre l'affectation après l'école. Habituellement, ça prend un peu de temps. Quand je sortais de l'école, j'étais déjà enceinte. C'est moi-même qui ai voulu ça comme ça. Je savais que c'était comme un temps mort. Donc il fallait profiter pour faire mon enfant. Il a 10 mois maintenant. (JF.3.2)

[...] C'est en 2013 que je suis sorti de l'ENS de Bamenda. Et c'est dernièrement en juillet que j'ai été affecté ici à l'Est. Je suis venu prendre le service et je vais rentrer compléter mon dossier d'intégration [...] Je fais mes cours de répétition dans une famille à Yaoundé depuis même avant d'aller à l'école normale. Quand j'ai terminé là-bas, j'ai continué avec les mêmes enfants. Ça se passe bien avec eux et les parents sont satisfaits [...] Je n'ai pas encore ma prise de service, le proviseur semble très occupé avec la rentrée. Il m'a dit d'attendre. Je ne sais pas encore si on va me donner un emploi du temps. Ce qui est sûr, c'est que je ne peux pas travailler, je veux dire, que je ne peux pas commencer le travail là là là, je n'ai rien, je n'ai même pas là où dormir. Et j'ai mon dossier à déposer. (JM.1.3)

[...] Ça fait trois ans que moi je suis sorti de l'ENS de Yaoundé avec un DIPES I en SVT (Sciences de la vie et de la terre) et jusqu'aujourd'hui, mon dossier [d'intégration] n'a pas abouti [...] Moi j'ai préféré prendre le service et rester parce que j'ai eu la chance d'être

affecté dans mon village. Je suis à la maison et je m'occupe des élèves [...] Tous mes camarades ont déjà eu leur rappel et moi je ne sais pas ce qui ne va pas avec mon dossier. Au départ, il y avait une pièce qui manquait et on classé le dossier. Je l'ai complété, mais rien ne sort. Et comme ici on est au village, sans téléphone, je ne peux même pas appeler pour savoir si ça avance. J'appelle rarement, quand je peux, mais on ne me dit rien de bon [...] Si d'ici deux mois, il n'y a toujours rien, je vais arrêter de travailler et j'irai voir moi-même ce qui ne va pas [...] J'en ai vu, je crois, trois ou quatre, qui sont venus prendre le service. Je ne les ai plus revus. Je ne sais pas si leur dossier n'a pas abouti ou alors ils ont été réaffectés. Le directeur se plaint tout le temps mais lui-même ne peut rien. (JM.2.2)

[...] Je suis sorti de l'ENS en 2012 et je suis toujours ECI [en cours d'intégration]. Pour moi, il est difficile de travailler sans salaire. Depuis l'école [ENS], j'avais pris des vacances dans trois collèges et c'est ce que je fais en attendant que mon dossier aboutisse. Je suis venu parce que c'est la rentrée. Il faut que le directeur comprenne que je n'ai encore rien. Il m'a dit qu'en attendant, l'APEE va me payer 15000 francs par mois. Qu'est qu'on peut faire avec 15000 francs par mois ? Je vais peut-être payer la chambre, mais je vais manger avec quoi ? Si je dois aller voir l'état d'avancement de mon dossier, qui va me donner l'argent pour voyager ? [...] Je vais commencer quand mon dossier va aboutir. Pour le moment, je crois que je vais rentrer continuer avec mes vacances, en attendant. (JM.3.2)

[...] J'ai fait l'ENS de Maroua et je suis sorti en 2012. On m'a affecté ici au sud en 2013. Nous sommes deux qu'on a affectés ici, mon camarade et moi. Lui enseigne français et moi les PCT [Physique, chimie et technologie]. Dès qu'on a pris le service, l'APEE avec le proviseur nous ont dit qu'ils nous donnaient 15000 mois et une maison. On a vu que la maison était bien et on est resté [...] Comme il y a le téléphone ici, on appelle pour avoir les nouvelles de la famille, pour connaître même la situation de nos dossiers [...] Nous avons surtout la chance qu'il y a un directeur du ministère de la fonction publique qui est de ce village. Il vient régulièrement. Et il prend même la peine de s'occuper de nos dossiers. C'est lui qui nous a communiqués nos numéros matricule il y a quelques mois. (JM.1.1)

A ces nombreux retards s'ajoutent des difficultés pour suivre et faire avancer leur dossier d'intégration. Ils se disent obligés d'aller suivre personnellement leur dossier pour le faire aboutir et pouvoir toucher son premier salaire:

[...] On ne peut pas être intégré dans la fonction publique si on n'est pas à Yaoundé, je veux dire si on ne va pas à Yaoundé de temps en temps. Si tu n'y vas pas, tu vas attendre longtemps ton salaire pendant bien longtemps. Pour moi qui ai suivi mes études au nord,

j'avoue que je suis arrivé à Yaoundé pour la première fois à cause de mon dossier. Je ne pouvais pas faire autrement [...] C'est mon camarade qui m'a appelé pour me dire qu'il y avait mon nom sur le babillard, parmi les rejets [...] Arrivé, c'était juste une date qui manquait sur une pièce. J'ai failli pleurer quand j'ai vu ça. Ils pouvaient eux-mêmes corriger ça. (AM.3.1)

[...] Moi j'ai repris mon dossier. Quand on m'a dit que le premier dossier était perdu, j'allais devenir fou, ah non, c'était incroyable, ça ne se justifiait pas, pourquoi le mien. En plus, c'était des mois après que je l'avais déposé !... Ca m'énerve quand on me présente à l'école comme ECI, c'est quoi ECI? Une catégorie... Ou bien? Je leur demande souvent si c'est une nouvelle catégorie de la fonction publique, ECI. Même les élèves savent qu'on est ECI, qu'on n'est pas comme les autres enseignants, on est pauvres [...] Comme des sous-enseignants, des mendiants qui ont fui la ville et qui vivent grâce à la bienveillance de l'APE ou du directeur. (JM.2.2)

Un enseignant, en même temps directeur de CES, dresse le bilan des enseignants en cours d'intégration qu'il a reçus depuis son affectation dans l'établissement scolaire qu'il dirige :

[...] Comme directeur dans ce CES, c'est ma quatrième année que je commence. Je n'ai aucun enseignant à présent. Pourtant, je compte au total six enseignants qu'on m'a affectés, tous des ECI. Je ne peux pas les garder. Tout le temps ils partent parce qu'ils ont besoin d'une pièce essentielle pour la constitution de leur dossier d'intégration. Est-ce qu'ils disent vrai? En tout cas, moi je ne peux pas savoir. Mais je ne peux pas les empêcher aussi d'aller suivre leurs dossiers, puisque s'ils aboutissent, ils seront peut-être stables ici. En tout cas, lorsqu'ils s'en vont, ils ne reviennent pas. Quand ils mettent long, ils font un mois et après, il faut qu'ils partent. Moi je ne peux pas vérifier si ce qu'ils disent est vrai. Vous voyez bien qu'il n'y a pas d'enseignants fonctionnaires ici en ce moment, parce qu'ils sont tous ECI. Souvent, on ne sait même pas si leurs dossiers ont abouti ou non, s'ils vont revenir ou pas. Je suis obligé de me débrouiller avec les vacataires, que je préfère même [...] pour dire la vérité, parce qu'ils ne posent pas autant de problèmes. (AM.2.2)

Le choix du lieu d'affectation pour les enseignants est le moment où s'établit le premier contact entre les nouveaux enseignants, souvent plus concernés par la zone rurale, et l'administration de l'éducation. De choix du lieu d'affectation, il ne s'agit en fait que du choix de la région d'affectation. L'Administration centrale met les nouveaux enseignants à la disposition des délégués régionaux, lesquels se chargent de les affecter

dans les différentes écoles secondaires de leurs circonscriptions respectives, où il y a aussi bien des villes que des campagnes. À ce niveau, vraisemblablement, on ne choisit pas son école, le délégué régional décide d'affecter les enseignants là où bon lui semble. Il en est ainsi pour ceux qui viennent de sortir des écoles normales que pour ceux qui travaillent déjà dans les écoles publiques existantes. Parallèlement, des affectations peuvent se faire à partir des services centraux du ministère des Enseignements secondaires, signés du ministre lui-même, après propositions des directions centrales chargées de la gestion des enseignants. Dans la plupart des cas, les enseignants affectés en zone rurale n'ont pas exprimé le vœu d'y aller travailler:

[...] Jamais, je n'ai jamais demandé à servir en zone rurale. Je ne voulais vraiment pas travailler dans un village comme celui-ci [...] Quand on m'a dit qu'il y avait des fiches qu'on remplissait au ministère, à la porte 808, je suis allé chercher la fiche. C'était assez facile. Il fallait choisir trois régions. On demandait d'inclure obligatoirement l'Est, le Nord, l'Adamaoua ou l'Extrême-Nord. Parce que ce sont des régions où les enseignants n'aiment pas aller travailler [...] C'est vrai que j'ai choisi l'Est, mais je ne pouvais pas choisir de venir ici. Et puis d'ailleurs, c'était mon troisième choix. Je voulais bien rester au Centre, comme ça je pouvais continuer mes études à l'université. (AM.1.2)

[...] Qui peut choisir de venir travailler ici ? Je ne sais pas quelle raison on peut donner pour dire qu'on veut venir travailler au CES de [village]. Mon ami qui est mon promotionnaire est aussi de ce village. Pour rien au monde, lui-même ne peut pas accepter venir travailler ici [...] J'ai choisi le Littoral, c'est vrai, mais je n'ai pas choisi le village. Je voulais rester ne serait-ce que dans les environs de Douala, parce que je sais que c'est dur d'être affecté à Douala-même. (JF.2.3)

[...] Je ne sais pas pourquoi on m'a affectée ici. J'ai pourtant déposé un dossier de regroupement familial. Moi je suis mariée et mon mari travaille à Yaoundé. Oui j'ai déposé un dossier à temps, au ministère. Mais je me retrouve ici sans savoir comment. Je suis juste venue prendre le service et je vais déposer une requête au ministère. (JF.3.1)

[...] Je ne sortais pas de l'école normale quand j'ai été affecté ici. J'étais d'abord affecté [en ville]. C'est un redéploiement du délégué qui m'a affecté ici. Moi je trouve que c'est comme une affectation disciplinaire, même comme je n'ai rien fait de mal. Même mon directeur m'a demandé comment je peux partir de [la ville] pour venir dans ce trou. C'est très rare qu'on affecte les gens de la ville au village. C'est ma malchance, je n'ai personne et je n'ai pas d'argent à donner. C'est le contraire qui se passe souvent, je dirais même toujours. (AM.3.2)

Certains trouvent injustes ces affectations en zone rurale, en raison de l'impartialité des responsables chargés des affectations, ou même à cause des phénomènes tels que la pratique de sorcellerie:

[...] J'étais deuxième de ma promotion et moi, j'étais sûr qu'on allait en tenir compte pour les affectations. C'est comme ça qu'on fait dans les autres grandes écoles, comme à l'ENAM [École nationale de l'administration et de la magistrature]. Les cinq premiers choisissent leurs postes d'affectation. Mais chez nous, c'est n'importe quoi. Les derniers sont affectés à Yaoundé et Douala, alors que nous autres, qui étions pourtant les premiers de la promotion, on nous affecte au village [...] C'est sûr, il y a des gens qui connaissent leur lieu d'affectation avant, bien avant les affectations. Même comme il y a deux étapes, la mise à disposition et les affectations. (AM.2.1)

[...] J'ai déposé un dossier médical pour mon affectation, avec tous les avis médicaux. J'ai l'asthme et j'ai souvent des crises aiguës. Je ne devais donc pas rester loin de mon médecin. Vous comprenez que je ne pouvais pas choisir d'être affecté ici où il n'y a même pas de centre de santé, même pas un infirmier. Moi j'ai même peur pour ma vie quand je suis ici [...] C'est vrai que les gens font souvent de faux certificats médicaux, moi, ce n'est pas mon cas. (JM.1.3)

[...] Quand j'ai vu que j'étais mis à la disposition dans ma région d'origine, je suis allé voir un aîné qui est délégué régional dans la même ville. Je lui ai demandé s'il pouvait voir le délégué des Enseignements secondaires pour qu'on m'affecte au village. C'est comme ça que moi je me suis retrouvé ici, pour des raisons de famille. Mes parents sont tous morts et ma grand-mère qui est déjà très fatiguée, vit seule. Moi je suis né seul dans cette famille. Ma mère a fait des enfants dans un premier mariage qui sont là-bas. Pour toutes ces raisons, pour moi, travailler ici m'arrange bien. (JM.2.2)

[...] Moi je suis affecté dans mon propre village, c'est très dur pour moi. Vous savez, être affecté dans son propre village à la sortie de l'école, c'est comme si on vous envoyait seulement à la mort. Avec tous les sorciers qui sont ici. Moi je ne venais même pas quand j'étais étudiant. Je ne sais pas si je vais rester ici [...] Je ne pouvais même pas demander à venir ici travailler. Je suis sûr qu'on a vu dans mon dossier que je suis né ici, et comme il n'y avait pas beaucoup de candidats, on m'a envoyé chez moi. Sans savoir qu'on me faisait beaucoup de mal [...] J'ai vingt quatre ans. À vingt quatre ans, on me demande de travailler

au village. Moi je dois continuer mes études. Pourtant j'étais autorisé à continuer au second cycle. Je serais resté une fois. (JM.3.3)

[...] Quand j'entrais à l'école, j'étais inscrit au doctorat à l'université de Yaoundé I, j'étais même chargé de TD [Travaux dirigés]. J'ai fait le concours de l'école parce que ma situation n'était vraiment pas stable. Et étant à l'école, je continuais à assumer mes charges de TD. Moi j'ai fait une demande spéciale d'affectation à Yaoundé pour pouvoir continuer mes travaux à l'université, mais apparemment, on n'en a pas tenu compte. J'ai été surpris qu'on m'envoie au village. Je suis désespéré, je ne sais pas quoi faire. (JM.3.1)

Par ailleurs, l'accueil de nouveaux enseignants, moment clé pour certains dirigeants et élites locales, ne fait l'objet d'aucun souci pour d'autres et leur arrivée se fait dans l'indifférence totale. Un enseignant qui n'est pas accueilli peut difficilement avoir envie de rester, ni de revenir lorsqu'il s'en va. La zone rurale n'a pas de structures d'accueil comme c'est le cas dans les villes, et il peut se trouver que dans un village, il n'y ait pas une seule chambre qui puisse servir d'abri à un enseignant nouvellement arrivé. Si son arrivée se fait dans l'indifférence de la communauté locale ou dans l'impossibilité pour celle-ci de lui offrir un logis décent, l'enseignant aura envie de repartir très vite. S'il existe quelque moyen pouvant lui permettre de ne plus revenir, il n'hésite pas à l'utiliser. Il s'installe donc une succession d'absences auxquelles s'identifient toutes les nouvelles arrivées d'enseignants; une succession d'absences renforcée par la quasi inexistence de contrôles et de sanctions, la non exploitation par la hiérarchie des éventuels rapports des chefs d'établissements scolaires.

La prise de service dans la nouvelle école peut façonner à sa manière le travail des enseignants qui va s'en suivre. C'est de nouvelles personnes qu'il faut rencontrer, un environnement nouveau et parfois très différent de celui ou ceux auxquels on est habitué. C'est surtout le premier contact avec le terrain, le moment qui marque pour beaucoup d'enseignants affectés en zone rurale, la transition de l'étudiant au fonctionnaire, du rêve de bien-être à la réalité parfois difficile du service public :

[...] Le jour-là, je n'ai pas trouvé le directeur à l'école, il n'était pas au village. Ce sont des villageois qui m'ont dit qu'il ne venait pas souvent le lundi, qu'il venait mercredi pour repartir vendredi [...] Le voyage était long et pénible [...] C'est un village et je n'avais pas où dormir. Je devais attendre le directeur qui n'était pas là. Le soir, c'est un élève qui m'a conduit chez un enseignant vacataire, originaire de là. Dans un coin de cuisine traditionnelle, j'ai dormi sur un lit en bambou, dur là. Comme c'est au bord du Nyong, j'ai souffert avec les

moustiques toute la nuit. J'y ai passé deux jours, et quand le directeur est rentré [...] Il voulait que je reste tout de suite et que j'enseigne. J'étais seul enseignant de SVT et je devais donc enseigner toutes les matières scientifiques. Il m'a quand même signé la prise de service et je suis reparti le lendemain [...] Il a dit qu'il va voir avec l'APEE si on peut me donner même 10000 francs par mois [...] Je suis revenu un mois et demi plus tard. (JM.3.1)

[...] Pour arriver ici, j'ai fait 10 kilomètres à pied, comme c'était en saison des pluies. Même les motos ne circulent pas [...] J'ai trouvé le directeur et le premier contact était vraiment rude. D'abord, il a refusé de me signer la prise de service tout de suite [...] Il m'a demandé d'enseigner deux semaines pour qu'il me signe la prise de service. Je n'avais pas de choix, même comme je n'avais pas suffisamment d'argent pour rester. C'est un collègue qui a bien voulu m'héberger chez lui pendant ce temps de deux semaines. (JF.1.3)

D'autres par contre se disent bien accueillis à leur arrivée:

[...] J'ai été très bien accueilli. Même comme le voyage a été difficile, parce qu'il a duré 5 heures de temps sur une distance d'environ 60 kilomètres, l'accueil a été magnifique. Je suis arrivé un mardi à 16 heures à l'établissement. Le directeur y était encore [...] Il s'était arrangé avec une élite du village. Il avait les clés d'un studio à l'intérieur d'une concession. Le propriétaire est député et ne vit pas là. Et la maison avait un forage. C'était vraiment bien équipé [...] En fait, j'étais venu tout juste pour prendre le service mais l'accueil était tel que je ne pouvais pas rentrer, j'étais accueilli comme un prince. Le lendemain justement quand j'arrivais au lycée, ma prise de service était signée [...] Pendant la séance qui a été organisée pour moi, ils m'ont montré l'état des finances de l'école et ils m'ont proposé de me donner 15 000 francs pour m'aider à, comme ils disaient, « acheter le savon ». C'était tellement bien, je n'avais même pas le courage de dire non. J'ai fait un mois avant de demander une permission pour aller déposer la prise de service. (JM.2.1)

De jeunes enseignantes peuvent être surprises, agréablement ou désagréablement, par le comportement de certains responsables d'établissement scolaire:

[...] Je suis arrivée pour la prise de service. Il [le proviseur] s'est proposé de m'héberger chez lui. Je n'avais pas de choix car je ne connaissais personne d'autre dans ce village. Tard dans la nuit, il est venu ouvrir ma chambre pour coucher avec moi, sans prévenir, et on ne s'est rien dit avant concernant ce genre de choses. Il était seul et sa famille était restée en ville. Le lendemain, je suis repartie, j'ai posé le problème au délégué qui m'a réaffectée sans attendre. Je n'ai même pas pris le service. C'est comme ça que je me suis retrouvée ici [...] Bon ici, je n'ai pas connu ce genre de problème [...] Mais il m'a quand même signé la prise

de service sans problème. C'est quand je suis revenue, deux ou trois mois après, qu'on m'a donné un emploi du temps. (JF.2.2)

[...] Moi j'ai vraiment été bien reçue par le proviseur [...] Il m'a accueillie chez lui [...] Quand je lui ai dit que je devais repartir, il ne s'est pas opposé. Je suis partie [...] Il ne m'a même pas demandé si je revenais ou quand je revenais. On n'a même pas parlé d'emploi du temps, surtout que je n'étais vraiment pas prête à travailler là là là... Je suis revenue quand j'ai pu. (JF.1.1)

[...] Je n'ai pas eu de problème quand je prenais service. Je suis reparti deux jours après mais j'ai été surpris que, une semaine après, on m'appelle pour me dire que mon nom est passé à la radio, dans un communiqué, le proviseur me convoquait pour que je reprenne le service. Une semaine seulement après. Quand j'ai voulu l'appeler pour lui dire que je ne pouvais pas tout de suite revenir, il m'a dit qu'il ne voulait rien entendre. Tout de suite les relations ont changé entre nous. (JM.2.3)

[...] J'ai fait deux semaines avant de rencontrer le directeur parce qu'il était en déplacement. Il n'y avait que trois vacataires au CES [...] Oui j'ai fait cours pendant ces deux semaines puisque les élèves n'avaient pas d'enseignants. Mais quand le directeur est arrivé, je suis parti. [...] Je lui ai quand même promis que je reviendrai dès que j'ai un peu de moyens. Il a semblé très compréhensif. (JM.3.3)

En ce qui concerne les enseignants en poste, chaque début d'année scolaire et à la suite d'une affectation, il leur est alloué un volume horaire de travail hebdomadaire correspondant à un programme préétabli en vue d'une couverture annuelle de la ou des disciplines enseignées. C'est un document que l'on appelle dans ces écoles secondaires "l'emploi de temps". Officiellement, la distribution des emplois de temps aux enseignants se fait au cours d'une assemblée générale qui se tient quelques jours seulement avant la rentrée scolaire et au début de chaque trimestre. À cette occasion toutes les décisions prises par l'administration centrale sont relayées aux enseignants, les nouveaux personnels affectés pendant les vacances sont présentés, le règlement intérieur de l'établissement est proposé, amendé et adopté. On pourrait dire que l'assemblée générale de rentrée est l'occasion de s'assurer que toutes les conditions sont réunies, l'occasion d'huiler la machine scolaire, de booster les troupes et de lancer l'année scolaire. Malheureusement dans la plupart des écoles situées en zone rurale que

nous avons visitées, les assemblées générales ne se tiennent pas parce que les personnels ne rejoignent pas leur poste de travail à temps. Ce qui veut dire que la rentrée scolaire intervient en zone rurale des semaines, voire un mois ou plus après la rentrée officielle. Pourtant, ces écoles de zones rurales n'ont pas de textes spécifiques adaptés à leur situation. Toutes les écoles, fussent-elles urbaines, rurales ou semi-rurales, sont soumises à la même réglementation et doivent fonctionner de manière identique, suivant le même timing. C'est pourquoi nous avons également voulu savoir à quel moment les enseignants rencontrés, qui sont en poste depuis plus d'un an, reprennent le service et les facteurs qui les poussent à se comporter de cette manière:

[...] Moi je prépare aussi ma rentrée scolaire, comme les autres parents d'élèves. Moi aussi je suis parent d'élèves, parce que j'ai des enfants qui vont à l'école. Je dois aussi trouver une école à mes enfants avant d'aller à mon poste d'affectation [...] Je ne vis pas avec mes enfants, ils sont avec leurs grands-parents au village. Vous savez, eux ils n'ont pas fait l'école, ils ne savent même pas qu'il faut qu'un enfant doit avoir ses cahiers, par exemple. Je ne parle pas du reste. Moi je tiens à les voir aller à l'école la première semaine de la rentrée avant de partir [...] Ce qui fait que je prends le service la deuxième ou même la troisième semaine après la rentrée [...] Ah, vous voulez qu'on me fasse quoi. Je sais que les dirigeants des écoles connaissent aussi nos problèmes et ils nous supportent comme ça. Même si j'arrive en retard, ils ne feront rien parce qu'ils savent [...] Ils ferment l'œil même s'ils font semblant de se plaindre de temps en temps. Mais même les collègues savent que c'est comme ça [...] Quand les gens arrivent à compte-goutte, chacun à son tour, il n'y a finalement pas assemblée générale, comme dans les établissements de la ville. (AF.3.2)

[...] L'année dernière, j'ai fait un effort pour arriver assez tôt. C'était une semaine après la rentrée. C'est la broussaille que j'ai trouvée à l'école. Il y avait l'herbe partout. Personne, il n'y avait personne, même pas les élèves. J'ai dû attendre une semaine. C'est quand le directeur est arrivé que petit à petit les choses se mettaient en place. Ce qui est grave, c'est que les tables-bancs avaient été volées ou cassées pendant les vacances. Il fallait faire tout ça, refaire les bancs, défricher les herbes avant que l'école commence. Je crois que j'ai fait mon premier cours à la fin septembre. De là, j'ai compris qu'ici, il ne faut pas trop se presser à la rentrée. (JM.3.2)

[...] Dans la région, la rentrée coïncide avec les grandes récoltes. Le cacao, le concombre. C'est aussi le moment des semences d'arachides. Donc tout le monde est très pris. Les parents disent qu'ils n'ont pas encore d'argent pour que les enfants puissent venir à l'école. D'autres disent que les enfants eux-mêmes doivent travailler l'argent qu'ils vont utiliser pour

l'école. Donc on est obligé d'attendre les élèves. Bon c'est vrai que la plupart des prof eux-mêmes ne viennent pas tôt. La rentrée avait lieu le 8 septembre cette année, j'ai pris le service le 16 septembre. J'ai compté le nombre d'élèves. Ils n'atteignaient pas 30 dans tout l'établissement. (JF.3.1)

[...] Pour dire la vérité, moi je ne suis pas vite arrivé ici à la rentrée parce que je sais que ça ne commence pas tôt. J'ai aussi des cours [dans la ville la plus proche]. Et là-bas, les choses vont souvent un peu plus vite. Donc j'ai assisté à l'assemblée générale là-bas et je négociais mon emploi du temps par rapport à ce que j'ai à faire ici [...] Ici, ça tarde beaucoup à la rentrée. Tu viens tôt, tu n'auras rien à faire. C'est ça [...] Non je ne crois pas qu'il y a assemblée générale ici, depuis trois ans que je suis là, je n'ai pas encore assisté à une seule. Peut-être que ça se passe quand je ne suis pas encore arrivé. Mais je ne crois pas, sinon, j'aurais déjà entendu parler, ou bien le proviseur aurait insisté qu'on soit là [...] On sait qu'ici, les choses se mettent en place progressivement à la rentrée [...] Pour dire vrai, c'est souvent vers la fin du mois de septembre, début octobre que l'école commence véritablement ici. Je dis ça pour les prof qui sont là, parce que souvent jusqu'à bien tard, il y a des matières qui n'ont pas d'enseignants, même pas les vacataires. (AM.2.1)

[...] Mes enfants sont inscrits [en ville]. Comment voulez-vous que j'aille enseigner les enfants des autres si les miens ne vont pas à l'école ? Je dois m'assurer qu'ils n'auront pas de problèmes lorsque je serai parti. Les rentrées sont difficiles pour tout le monde, surtout pour les enseignants de village que nous sommes. (AM.3.1)

Certains enseignants pensent plutôt que ce sont les élèves qui retardent souvent le début des cours:

[...] Il y a un phénomène terrible ici. Tous les élèves vont creuser l'or pendant les vacances. À la rentrée, c'est comme s'ils n'étaient pas concernés. Ils disent que c'est avec cet argent qu'ils viennent à l'école et tant qu'ils n'ont pas assez, ils ne peuvent pas venir. On sait que c'est comme ça et on vient aussi avec retard. Même là on les attend toujours [...] Moi j'ai pris le service le 29 septembre. En fait je devais le prendre plus tôt. Je suis venu ici le 8 septembre, mais il n'y avait encore personne, même pas le directeur. Et moi je suis reparti. (JM.2.3)

[...] J'ai pris le service le 15, c'est ça, le 15 septembre [Cette année, la rentrée a eu lieu le 8 septembre]. Pour moi c'était même un peu tôt si on s'en tient à la façon dont les choses se passent ici au village. Vous savez, il ne sert à rien de courir ici. Quand bien même j'arriverais à temps à la rentrée, il n'y aura pas d'élèves à l'école. La vraie rentrée chez nous,

c'est en octobre [un mois après la rentrée officielle]. On dirait que tous les élèves se passent le mot depuis de longues années. Ils ne viennent jamais les premières semaines. Ils aident les parents à faire les récoltes. Et ils disent que c'est avec cet argent qu'ils payent la scolarité à leurs enfants. En fait, ça ne sert à rien d'y aller le premier jour, tu n'auras rien à faire là-bas. Vous voyez, en octobre, l'établissement est comme abandonné. Il faut encore prendre une semaine pour mettre les choses en ordre. C'est en mi-octobre que l'école commence vraiment ici. (AM.2.2)

[...] Je suis arrivé ici, je crois, trois jours avant la rentrée parce que la rentrée officielle des enseignants a toujours lieu avant. Bon, j'ai trouvé le directeur. On était seuls à l'établissement. Le jour de la rentrée, une dizaine d'élèves sont venus à l'école et on les a entretenus et on les a fait travailler manuellement parce que l'école était sale. Le deuxième jour, j'ai fait mon premier cours en 5^e même comme il n'y avait que huit élèves. (JM.1.3)

L'accès à l'école peut aussi empêcher les enseignants de s'y rendre en temps opportun:

[...] On ne commence pas [les enseignements] à la rentrée. On ne peut pas commencer. C'est la saison des pluies et la zone est argileuse, complètement, le lycée est complètement noyé. Et il pleut vraiment beaucoup. L'accès est très difficile, même les motos ont du mal à circuler. On est obligé d'attendre quelques semaines avant de commencer. (AM.1.2)

Certaines écoles nouvellement ouvertes ne trouvent pas d'élèves, même en recrutant ceux dont l'âge ne correspond plus à certaines classes du secondaire. Cet état de choses n'est pas seulement dû à l'attentisme des parents, mais à l'absence même des élèves dans la localité où l'école est créée:

[...] C'était très difficile cette rentrée. C'est comme si les parents ne s'attendaient pas à la rentrée, ni même au CES qu'on vient de leur créer. À ma nomination, je suis venu rapidement et j'ai lancé un concours pour le premier recrutement en sixième, il n'y a eu qu'un seul candidat qui s'est présenté. Je dis un seul candidat ! Vous savez, j'ai trouvé ça très embarrassant. Quelques semaines plus tard, quelques parents sont venus me dire qu'ils ne s'attendaient pas au concours et qu'ils n'avaient pas d'argent pour ça, je veux dire pour le concours. J'étais obligé de recruter n'importe qui comme élève pour faire un petit nombre et lancer l'année. On a dû commencer pratiquement en novembre, avec seulement une vingtaine d'élèves. J'ai recruté deux vacataires en attendant qu'on m'envoie des enseignants formés du ministère, même si je sais par expérience qu'ils ne restent jamais. Puisqu'avant d'être nommé ici, j'étais surveillant général toujours en zone rurale. (JM.3.2)

[...] Je suis vraiment obligé de vivre [en ville] cette année tout au moins, et je viens pour quelques jours. Je vais venir rester ici pour faire quoi? L'école a ouvert cette année et on n'a que 18 élèves dans une seule classe de sixième [...] Et on est trois enseignants, deux sont vacataires, un surveillant général et moi. (JM.3.1)

En ce qui concerne la planification et la mobilisation des ressources scolaires, s'il est évident que la zone rurale a besoin de nouvelles écoles, il peut paraître utopique de les avoir partout, tout de suite et à tout prix, au regard des moyens budgétaires dont le Cameroun dispose et des autres défis de développement qui restent nombreux. Dans ce registre, il y a des zones, bien qu'isolées et éloignées, n'ont pas de population scolarisable importante, des zones qui en ont besoin moins que d'autres. Si pour l'éducation secondaire, on a pu créer des écoles dans tous les villages ou presque, en raison de la difficulté des plus petits à effectuer de longues distances pour se rendre à l'école, le fait qu'il y a des écoles secondaires en zone rurale distantes l'une de l'autre de seulement cinq kilomètres, peut paraître relever d'une certaine légèreté dans la prise de décision. En effet, il ne servirait à rien de créer une école dans une localité qui ne pourra pas envoyer vingt élèves au secondaire, à sa première année de fonctionnement. Non pas parce que les vingt élèves n'ont pas besoin d'être scolarisés, mais simplement parce que les moyens permettant de construire et d'équiper une école secondaire ne sont pas encore disponibles pour si peu d'élèves. Cela peut être un facteur de démobilisation et de mépris à l'égard des décideurs lorsqu'un enseignant se retrouve dans une école où il n'y a qu'un seul candidat à l'annonce du premier concours d'entrée au collège dans un village. Il peut d'autant plus être découragé de trouver à son lieu d'affectation une école qui n'en est que de nom, parce que ne disposant pas de salles de classes construites, pas de bloc administratif, pas d'aires de jeux, pas de latrines ni d'équipements pédagogiques. Il arrive que des enseignants se retrouvent seuls dans un établissement nouvellement ouvert, sans collègues, parfois sans élèves, des semaines après la rentrée scolaire. Une telle mise en œuvre de l'accessibilisation ressemble à la mise en œuvre symbolique théorisée par Matland (1995). Symbolique parce que la politique d'accessibilisation semble faire l'objet de réappropriations de la part des metteurs en œuvre. Ainsi, la décision portant ouverture d'une nouvelle école suffit-elle pour satisfaire des populations en demande, même si toutes les conditions ne sont pas réunies pour son fonctionnement harmonieux. De même l'affectation d'un nouvel enseignant peut paraître suffisant quand bien même l'intéressé devra encore attendre des mois, voire des années

pour toucher son salaire, les procédures de prise en charge financière étant souvent très longues. C'est dire si les objectifs de l'accessibilisation de l'éducation secondaire sont assez généraux ou peu appliqués quand ils sont définis. La mise en œuvre symbolique est à l'origine d'une autre forme de mise en œuvre, appelée mise en œuvre politique (Matland, 1995). Celle-ci permet aux acteurs de base que sont les enseignants de développer des rapports de force vis-à-vis des autres acteurs, en essayant de s'opposer à la réalisation de la mise en œuvre par la valorisation de leurs propres intérêts (*Public choice*). Ce qui vient poser le problème de l'allocation des ressources humaines et même de création d'écoles secondaires dans certaines localités:

[...] À sa deuxième année, le CES n'a que deux élèves, je dis bien deux élèves. Je ne sais pas pour quoi on l'a créé et ce que je suis venus faire ici. Si on envoie même les enseignants, ce sera pour faire quoi ? Il n'y a pas d'enfants dans la zone et il y a un lycée non loin d'ici. Ce lycée là même n'a pas déjà beaucoup d'élèves, ils sont moins de 200, pour un cycle complet. On a tout fait pour que les enfants puissent venir, on ne les trouve même pas. Le délégué départemental est venu ici récemment demander aux villageois d'envoyer leurs enfants au CES, sinon il va demander qu'on ferme ça. Même si c'est vrai qu'on n'a jamais fermé une école publique à ma connaissance. Mais en réalité, il n'y a pas d'enfants scolarisables pour le secondaire dans le village. Donc, pour moi, la faute ne revient pas aux parents. (JM.3.1)

L'attitude au quotidien des chefs d'établissement scolaire et même de certains enseignants, peut aussi à certains égards, être considérée comme un facteur déterminant le comportement des autres enseignants. Il en est ainsi du contrôle du travail des enseignants par les inspecteurs des différents niveaux hiérarchiques :

[...] Beaucoup de nos collègues sont malhonnêtes. Quand ils sortent de l'école, ils disent qu'ils ne peuvent pas venir travailler sans salaire, là même, on peut leur donner raison parce que certaines écoles ne donnent rien aux enseignants, je veux dire les associations des parents, ils ne donnent rien. Le problème c'est que même quand leur rappel arrive, ils ne viennent toujours pas. Ils ont le salaire et font croire qu'ils n'ont pas encore le salaire. En plus, on rappelle tous ces mois, le gros lot quoi, on vous le donne comme si vous aviez travaillé, alors que vous n'avez jamais travaillé. Ça fait que je suis ici, je donne mes propres cours d'histoire pour lesquels j'ai été formé, on me demande aussi de donner des cours de français, alors qu'il y a quelqu'un pour ça, mais lui, il a choisi de ne pas venir. C'est pourquoi vous allez voir des enseignants se révolter parfois, ils se demandent que eux, ils se tuent pourquoi? (AM.3.2)

[...] Il n'y a pas d'école ici parce que le directeur n'est presque jamais là ! Il fait les champs plus que les villageois eux-mêmes. Il y va très tôt et arrive à l'école vers dix heures, parfois à midi, fatigué. Quand il arrive, il dort dans son bureau. Alors que nous n'avons pas d'enseignants ici. Le texte qui les nomme demande qu'ils enseignent aussi. Mais lui, il n'enseigne pas, il n'a pas le temps à ça [...] Je crois qu'il fait ça parce qu'il est chez lui. Si c'était ailleurs, les gens allaient écrire et il n'allait pas se comporter comme ça. L'année dernière, c'était le comble, il est allé à la pêche le jour du vingt mai [fête nationale] et les enfants ont défilé sans le directeur à la tribune. Tout le monde savait qu'il était à la pêche et on en parlait [...] Il m'a dit un jour que lui n'en avait plus pour longtemps, qu'il devait prendre sa retraite dans deux ou trois ans, donc qu'il n'avait plus rien à perdre [...] Imaginez qu'ici même la craie, je dis bien la simple craie, on n'a pas. C'est chacun qui doit acheter sa craie pour enseigner. Je ne parle pas de papier pour préparer les cours par exemple. (JM.2.1)

[...] Vous ne pouvez pas voir le directeur ici maintenant. Il est là deux ou trois jours par semaine, surtout deux. Parce qu'il est adjoint au maire dans la commune d'ici et la ville est à 25 kilomètres. C'est pratiquement là-bas qu'il vit. Lui-même dit souvent que ce n'est pas lui qui enseigne les enfants, c'est nous et c'est à nous d'être présents dans les salles de classes [...] Quand il arrive, tout le monde l'appelle « monsieur le maire ». Et on l'aime ici parce qu'il donne à boire et à manger aux gens. Mais il est absent à l'école et les gens ne voient pas ça parce qu'il su leur faire comprendre qu'il peut gérer l'école sans être là [...] C'est son petit-frère qui vient souvent rester dans son bureau quand il n'est pas sur place, il lui rapporte tout ce qui se passe à l'école, même comme c'est souvent du mensonge qu'il lui raconte. (JF.2.1)

[...] L'attitude du directeur vis-à-vis de l'étranger que je suis, je dis étranger parce que je suis [d'une autre région et d'une autre ethnie], est bizarre. Il est d'ici et semble trop tolérant envers ses frères enseignants. C'est comme s'il avait quelque chose contre moi. Il ne veut jamais m'accorder la moindre permission. À chaque fois que je demande une permission, il me demande avec qui je vais laisser les élèves. Il peut me traîner comme ça deux semaines avant de me laisser partir. Seulement pour une journée, le temps d'aller [en ville] prendre mon salaire et faire quelques achats. Alors que mon collègue qui est son frère [Issu de la même région et parlant le même patois] n'est jamais là. Lui n'habite même pas ici et il vient quand il veut. [...] En tout cas, je trouve cette attitude injuste. Et à la fin du trimestre, nous avons pratiquement la même prime. Souvent même, le directeur s'absente et c'est moi qui gère pratiquement l'établissement. Il profite de ce que je ne peux pas voyager tout le temps parce que le chez-moi est bien loin d'ici. (JM.1.3)

[...] J'ai été affecté ici avec un promotionnaire. Lui, il est installé [dans une autre région] où il fait ses affaires. Il s'est entendu avec le directeur. Vous savez comment? Ils ont recruté un vacataire à sa place, que le collègue lui, paie avec son salaire à 50 milles. Le vacataire n'a même pas de niveau, il n'a que le bacc. Quand le directeur laisse, quand il autorise des choses comme ça, on ne comprend plus rien, l'école est à terre [...] (JM.2.3)

[...] J'ai été affectée ici en 2008, moi je n'ai jamais vu un inspecteur ni même une autre autorité administrative ici à l'établissement. On voit les autorités seulement le 11 février [jour de la fête de la jeunesse] et le 20 mai [fête nationale] au défilé. On dit souvent ici qu'on est coupé du reste du monde. Si ces gens là venaient voir dans quelles conditions on travaille, je pense que ça changerait quelque chose. (AF.2.2)

[...] J'ai été inspecté une fois, l'année dernière. Et l'inspecteur m'a dit qu'il ne pouvait pas venir tout le temps parce qu'il n'a pas les frais de mission. Mais moi je crois surtout que c'est parce que venir ici est très difficile. C'est une dame. Quand elle est venue, elle a pris la moto ! Je sais qu'elle ne peut pas revenir de si tôt. Elle a juste fait à peu près deux heures, le temps d'un cours et un petit entretien, elle est repartie avec la moto qui l'attendait dehors. Elle a même refusé le pot que le directeur voulait lui offrir. (JM.3.1)

Les affectations et les promotions des enseignants sont basées sur des considérations partisans. Il y aurait même beaucoup de corruption:

[...] Ce n'est pas facile, on ne sait même pas comment les choses se passent vraiment. Moi je prends l'exemple des affectations qui nous mettent souvent en contact avec les gens du ministère. On dit que ça doit se passer par voie hiérarchique, c'est-à-dire que tu déposes ton dossier chez le proviseur qui donne son avis, après il envoie le dossier à la délégation départementale pour avis. Le délégué départemental envoie à son tour au délégué régional qui décide si l'affectation doit se faire à l'intérieur d'une même région. Sinon le régional donne aussi son avis et envoie le dossier au ministère. Mais dans les faits, ça ne se passe pas comme ça, pas du tout [...] Même les nominations, c'est comme ça, tu vas toi-même négocier ta nomination, il faut aller donner de l'argent. Parfois on nomme les gens en disant "précédemment en service dans le même établissement" alors qu'on ne le connaît même pas dans cet établissement là. Souvent vous êtes un très mauvais enseignant, absentéiste et tout, mais c'est vous qu'on nomme et vous venez narguer vos collègues [...] Ca fait que le proviseur sur place n'a pas d'autorité ... parce que les enseignants comptent sur des gens plus forts que lui. (AM.3.1)

[...] Il y a des professeurs de lycées plus anciens, même plus compétents, que le proviseur propose même et dont les noms ne sortent pas à la fin, on ne voit jamais leurs noms. C'est d'autres qui sont nommés à leur place. C'est frustrant, je vous dis. Je vous prends un autre exemple qui me touche, moi. Je ne suis pas [d'ici], et on est dans l'arrondissement du ministre, vous pensez qu'on peut me nommer ici? Jamais, il n'y a que les fils du village qu'on nomme ici. Si on me nomme, on va dire que c'est une erreur et qu'on va chercher à corriger tout de suite, en mettant quelqu'un d'ici, c'est ça. Nous autres nous sommes là pour enseigner seulement, en subissant toutes les humiliations possibles. Des enfants arrivent et ils sont nommés et vous êtes là, toujours enseignant, parce que vous n'avez personne. C'est ça qui fait que si tu connais aussi un frère bien placé, un ami qui peut aussi t'aider, tu essaies. Ou alors, tu mets l'argent en jeu, là on va au moins t'envoyer là où tu veux. (AM.3.3)

Les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent en zone rurale sont souvent déplorables. Certains établissements manquent de tout ou presque:

[...] Le fait seulement de travailler dans un centre de santé, de dispenser les cours dans un centre de santé transformé en école, me décourage. Vous voyez, l'école est logée dans un centre de santé. On a ouvert l'école alors qu'il n'y a pas d'école construite. On était obligé de nous caser ici. Le centre de santé est très grand et on a transformé certaines grandes salles en salles de classes. Moi je suis enseignant et je sais qu'un centre de santé est un lieu assez dangereux pour la santé, surtout quand on n'est pas malade, on est très exposé aux maladies [...] Non seulement c'est là-dedans qu'on fait cours, mais c'est aussi là qu'on vit, oui, on vit aussi au centre de santé. Ca peut vous paraître bizarre, n'est-ce pas ? Heureusement pour nous, les gens ne viennent même pas à l'hôpital ici quand ils sont malades, ils se font soigner surtout à la médecine traditionnelle. Et quand c'est déjà très grave, ils vont en ville, ceux qui peuvent. (AM.2.1)

[...] L'école est en construction et comme vous voyez, nous sommes obligés de nous installer là-dedans, même comme on n'a pas encore mis la toiture. Et comme on est en saison des pluies, s'il pleut, il ne peut pas y avoir cours. On nous a dit que la salle sera prête dans deux semaines, je ne sais pas s'ils vont mettre la charpente en deux jours. Je sais déjà que quand ils vont décider de mettre cette charpente, les cours vont s'arrêter [...] Le directeur n'a pas encore de bureau, même pas de salle de prof pour les enseignants. Vous voyez, ça ne ressemble même pas à une école. (JM.1.1)

[...] Dans cette école, imaginez-vous, il n'y a même pas d'ordinateur parce qu'il n'y a pas de courant ici. Pour ce qui est des équipements et des ateliers, il n'y a rien du tout. Je me demande à quoi ça sert d'ouvrir un CETIC [collège d'enseignement technique industriel et

commercial], de parler de la formation des gens qui vont avoir un CAP, un CAP, ça veut dire un certificat d'aptitude professionnelle. On ne peut pas pratiquer, on sera apte comment ? Le CETIC n'a que quelques salles de classes, ce n'est pas différent d'un CES qui est un établissement d'enseignement général. C'est décourageant pour nous les enseignants, quand on vous envoie à ce genre d'établissement. (JF.2.2)

[...] Notre lycée technique est équipé seulement en IH [industrie de l'habillement] et en menuiserie. Et pourtant, il y a toutes les disciplines, je veux dire toutes les autres filières. Quoi qu'on fasse, on sait que nos élèves ne peuvent pas s'en sortir. Ce n'est pas pour les maudire, j'ai envie qu'ils réussissent, mais je sais qu'ils ne peuvent pas, parce qu'ils ne sont pas bien formés. C'est décourageant dès le premier jour. (JM.3.2)

[...] On n'a pas de bibliothèque, même les livres au programme, il n'y en a pas. C'est chaque enseignant qui doit acheter ses livres. C'est bizarre aussi, quand j'ai appris qu'on exige aux élèves de payer les frais pour l'informatique, alors qu'il n'y a pas de courant, pas d'ordinateur. La réalité dans les écoles de village est toute autre. Je sais que la plupart des élèves ici n'ont jamais vu un ordinateur. On devait quand même faire un effort pour en avoir un, un seul. C'est vrai qu'on ne pourra pas l'utiliser. Je comprends pourquoi même les élèves ne veulent pas rester ici au village pour aller à l'école. (AF.1.3)

[...] Il y a des disciplines qu'on ne peut pas toucher parce que ça demande des connaissances vraiment spécialisées. Par exemple, on m'a demandé de faire des cours d'informatique, j'ai essayé mais j'ai dû arrêter deux semaines après, je suis resté dans mon domaine qui est les mathématiques. Ce qui est bizarre, c'est que je devais dispenser ces cours sans un seul livre, dans un endroit où on n'a jamais vu un ordinateur! J'ai vu que c'était la vraie sorcellerie, même pas l'électricité [...] Moi je peux à peine saisir un texte, et on me demande d'enseigner l'informatique... (AM.1.1)

Les attitudes des élèves et de leurs parents dans certaines écoles et dans certaines localités peuvent faire en sorte que la couverture horaire ne soit pas réalisée par les enseignants, ni que l'accessibilisation de l'éducation secondaire soit effective:

[...] C'est que la grande majorité des élèves ne viennent pas à l'école deux jours de suite dans la semaine. Quoi qu'on fasse, ils ne viennent pas, filles comme garçons, mais beaucoup plus les garçons. Ils m'ont dit qu'ils devaient aller au marché périodique qui était rotatif dans la zone. Ça veut dire que s'il se tenait ici cette semaine, la semaine qui suit, il se tient dans un autre village, ainsi de suite. Mais les élèves y allaient parce que c'est eux qui devaient

porter ce que leurs parents devaient vendre. Un jour avant, c'est encore ces élèves qui devaient aller chercher les vivres à vendre dans les champs qui sont assez loin du village, en brousse. En réalité, on pensait que les parents pouvaient le faire eux-mêmes, mais en réalité, ce sont leurs grands-parents pour la plupart. Leurs parents, pour ceux qui ont les deux parents vivants ou vivant ensemble, la plupart de ces parents-là sont allés dans le sud-ouest [région voisine] pour travailler dans les grandes palmerais de la CDC [*Cameroon Development Corporation*]. Donc ce sont les élèves qui ont la force pour aller dans les champs, au lieu d'aller à l'école. Ils vont aussi au marché à la place de leurs parents, en pleine semaine de classes. Ils n'attendent même pas le samedi. (AM.2.1)

[...] Le vendredi ici, il n'y a presque pas d'école. En fait, l'école s'arrête à 10 heures, alors qu'on commence à 8 heures. [...] Je ne crois même pas que c'est parce que le vendredi est jour de repos chez les musulmans. Ici, il n'y a même pas beaucoup de musulmans, il ya beaucoup plus de païens et de catholiques, même à l'école. C'est juste que c'est comme institué comme ça dans la société et les élèves ont suivi. Quand je dis que l'école s'arrête à 10 heures, c'est même pour le peu d'élèves qui viennent. La plupart des élèves ne viennent pas du tout le vendredi [...] On ne les punit pas, si vous les punissez, non seulement ils ne vont même plus venir du tout à l'école, même les autres jours de la semaine ; mais le véritable problème est que vous risquez d'avoir des problèmes avec les parents eux-mêmes ; et même avec les collègues qui sont d'ici [...] Ces collègues se comportent exactement de la même manière que les élèves [...] En fait quand on élabore les emplois de temps, on fait comme si le vendredi était un jour normal, avec les cours jusqu'à 14 heures 30. Parce qu'on envoie ces emplois de temps au ministère. Il ne faut pas qu'on pense qu'on est une école à part ou qu'on fait à notre tête [...] On a la chance qu'il n'y a pas les inspections, il y a des jours où on ne trouverait personne à l'école, comme le vendredi. (JM.1.3)

[...] À la rentrée, les tout premiers jours, on compte à peu près 130 élèves dans tout le CES. Deux mois après, ils ne restent plus que 70 à 80. C'est avec eux qu'on fonctionne toute l'année. Ceux qui partent ce sont les vieux qu'on a voulu aider à reprendre les classes. Ils n'ont plus l'âge scolaire et les parents veulent qu'ils rentrent à l'école [...] Ici on a des élèves de 18 ans en 6^e [première année du secondaire]. Mais ils démissionnent très vite d'eux-mêmes, soit parce qu'ils ne sont pas à l'aise avec les plus petits, soit même parce qu'ils trouvent que c'est une perte de temps ; et ils préfèrent reprendre leurs activités au dans le village [...] Non ce n'est pas qu'ils n'ont pas d'argent pour se faire inscrire ou pour les fournitures scolaires. Ils sont nombreux qui vont faire le moto-taxi par exemple. D'autres vont simplement voler l'hévéa dans les plantations d'HEVECAM qui est à côté [...] Apparemment pour ce genre d'élèves, les parents n'ont pas beaucoup d'autorité sur eux

puisqu'en travaillant, ce sont eux qui aident même les parents à résoudre certains problèmes en famille. Donc pour les élèves, c'est un gros manque à gagner quand ils vont à l'école. C'est pourquoi ils abandonnent très vite. (JM.3.3)

[...] L'école s'arrête quand les pluies commencent, en début du mois de mai. En fait, ce ne sont pas les enseignants qui arrêtent les cours, ce sont les élèves qui arrêtent de venir à l'école. Ils vont pour la plupart dans les champs, car ici les pluies tombent une fois l'année et il faut vraiment en profiter, sinon, on meurt de faim dans les villages. Apparemment, les élèves constituent une main d'œuvre dont les familles ne peuvent pas se passer. À cette période-là, quand je vais à l'école le matin, je rencontre des élèves qui vont dans le sens contraire et qui me saluent amicalement. Comme pour dire « aller votre route, nous suivons la nôtre ». Et quand on arrive à l'école, les classes sont vides [...] C'est pareil lors de la semaine de la jeunesse, ils ne viennent même pas à l'école, ne participent jamais aux activités liées à cette fête. À ces occasions-là, on peut dire que ce sont plutôt les élèves qui décident de venir à l'école quand ils veulent. (JF.3.2)

[...] Moi, le plus grand problème que j'ai constaté ici est lié à l'hygiène. Les enfants sont trop sales, vraiment. Je ne sais pas si c'est parce qu'il n'y a pas l'eau dans le village. Mais on a quand même un forage à l'école. Ils ne se lavent pas, et en saison sèche, c'est grave. Ils ne donnent pas envie d'aller à l'école. On dirait que les parents laissent les enfants à eux-mêmes [...] Moi je dis toujours que la propreté des enfants n'a rien à voir avec la pauvreté. (JF.1.3)

[...] Les élèves n'ont pas de fournitures scolaires. J'en ai dans mes classes qui ont à peine un cahier. Pour des élèves du secondaire, c'est tout simplement inadmissible. Je leur demande souvent ce qu'ils viennent faire à l'école, sans cahiers. Je ne parle pas de livres, là c'est impossible. Oui, pour voir un élève avec les livres scolaires ici, je dirais que c'est presque impossible. Beaucoup, au deuxième trimestre n'ont même pas encore payé les frais d'inscription, n'en parlons pas alors des frais d'APEE [...] Je me rappelle l'année dernière quand le directeur a voulu mettre les enfants qui n'avaient pas payé dehors, c'est tout le village qui était contre lui. Les parents disaient qu'il ne veut pas que leurs enfants aillent aussi à l'école comme lui. Ils savent aussi que les frais d'APEE sont facultatifs et le ministère punit ceux qui imposent qu'on paie ces frais d'APEE. Alors qu'aucun établissement de village ne peut pas fonctionner sans ça. (AM.3.1)

[...] Ils sont très faibles, n'ont pas de niveau. Ils sont absentéistes. La plupart n'ont pas de livres, même les simples cahiers... Ils sont contents quand le professeur est absent, d'abord qu'ils viennent quand ils veulent. Même les parents ne se dérangent pas de retenir leurs

enfants à la maison pour des travaux. Il faut avoir une conscience professionnelle de fer pour travailler ici. (JF.1.2)

[...] La plupart des parents ne peuvent pas lire une convocation, ils ne savent même pas ce que c'est vraiment l'école. Et en plus, ils ne parlent pas ou presque pas français. Moi je ne connais pas le patois, je ne parle pas encore bien le pidgin. Ça fait qu'il n'y a pas de communication entre nous. Je sais qu'ils nous considèrent juste comme des fonctionnaires, c'est-à-dire des gens qui travaillent de l'argent du gouvernement comme ils disent. Donc si tu as quelque chose à leur donner, comme l'argent, ou bien à boire ou à manger, là vous entendez très bien. En dehors de ça, il n'y a rien d'autre. On ne parle pas d'école, peut-être pour leur dire que leur enfant n'a pas payé la scolarité. Surtout ne leur dites pas qu'on va exclure leur enfant ou qu'il va échouer. Là, il va vous considérer comme son ennemi à lui et l'ennemi de son enfant. (AM.2.3)

[...] Vous pouvez dire quoi à des gens qui écrivent contre vous. Ils disent que l'équipe des enseignants qui est ici en ce moment est incompétente et que tout le monde doit partir. Quand on convoque une réunion de parents, le président [de l'APEE] monte les parents et fait qu'ils ne viennent pas. Comme c'est un retraité, tout le monde l'écoute. Comme le village est petit, c'est facile pour lui de convaincre ses frères. On est obligé de faire vraiment sans les parents. On ne peut pas les obliger à venir aux réunions. L'école ne fonctionne pas, c'est à cause d'eux aussi. Nous n'avons pas de tables-bancs, pas de matériel de bureau, on n'a rien. Quand on demande de payer cinq mille pour les frais d'APEE, ils refusent, ils disent qu'on veut s'enrichir avec leur argent. On est obligé d'acheter la craie nous-mêmes, le papier, tout. (AM.2.1)

[...] On a de bonnes relations avec les parents. C'est vrai qu'ils ne nous aident pas vraiment dans le sens de la discipline. On a tenu des réunions avec eux, mais rien ne change, en dehors de quelques-uns qui font quand même des efforts. On ne comprend pas comment les enfants peuvent être à la maison à neuf heures du matin, avec leurs parents, sans qu'ils leur demandent pourquoi à cette heure ils ne sont pas encore partis à l'école. Ça c'est pour ceux qui habitent à côté, vraiment tout à côté de l'école. C'est bizarre. Ils savent qu'on ne peut pas renvoyer leurs enfants parce qu'il n'y a pas la compétition des places au village. (AM.3.3)

[...] On dit toujours que les parents au village sont pauvres, moi je crois que c'est surtout dans la tête qu'ils sont pauvres. Je connais de grands planteurs ici, ils ont beaucoup d'argent, comme c'est la saison cacaoyère maintenant, mais allez voir, ils ne s'intéressent pas à ce que leurs enfants font à l'école. Parfois jusqu'au deuxième trimestre, ils ne paient pas les frais de

scolarité à leurs enfants. Je dirais qu'ils nous fuient même, nous les enseignants. C'est quand ils apprennent que leur enfant a réussi qu'ils vous disent bonjour et vous traitent comme bon professeur. Est-ce qu'un professeur peut vraiment être bon si le parent n'a pas acheté le minimum pour l'école de son enfant? (AM.3.1)

[...] La première chose qu'on attend des parents, c'est d'abord qu'ils inscrivent leurs enfants à l'école. Mais ici, même l'inscription est un vrai combat. Pour beaucoup, il faut attendre des mois pour qu'ils paient, parfois même jusqu'à la fin de l'année, ils ne font que des promesses [...] Ils oublient que c'est avec ça qu'on paie le matériel de travail, les choses comme la craie et du papier. (AM.1.3)

[...] Un parent a décidé de ne pas payer la scolarité de ses quatre enfants parce qu'il estime que c'est sa famille qui a donné du terrain pour la construction de l'école. Il habite tout juste à côté de l'école. Si on exclut ses enfants, il peut même venir nous agresser ici. Il ne salue même pas les enseignants quand ils passent, et il ne répond pas quand on le salue. Il a changé comme ça quand on a menacé d'exclure ses enfants de l'école [...] N'en parlons plus alors de l'exclusion définitive des élèves pour travail ou pour mauvaise conduite. On est allé voir le "lamido" [Chef traditionnel] pour lui présenter toutes ces situations qui nous embarrassent, il a promis d'en parler aux parents. (AM.1.2)

[...] C'est un village de sorciers, je vous assure. Ils passaient le temps à m'intimider par la sorcellerie. Ils en parlaient eux-mêmes et ils faisaient vraiment des choses terribles. Ils envoyaient des serpents chez moi à la maison, même en route. Je suis allé me plaindre chez le "lawan" qui est une sorte de chef ici. Il m'a dit tant que je fais bien mon travail, toutes ces menaces ne me feront rien. Pour autant ce n'était pas rassurant parce que pour les parents et même pour ce "lawan", faire bien son travail, c'est laisser les enfants tranquilles, qu'ils viennent à l'école quand ils veulent, qu'ils rentrent à la maison quand ils veulent [...] Ils peuvent vous détester pour rien, peut-être seulement parce que vous voulez faire votre travail. Je serai plus rassuré quand je sortirai définitivement du village. (AM.1.3)

[...] C'est vrai que les parents sont pauvres ici mais ce n'est pas parce qu'ils sont pauvres qu'ils ne viennent pas à l'école quand on les convoque. Moi je pense que l'école ne leur dit pas grand chose, c'est tout. Ils veulent tous que leurs enfants deviennent grands demain, mais ils ne pensent pas qu'ils peuvent participer autrement que financièrement, en payant la scolarité, pour ceux qui le font même. Je connais un père ici, il a beaucoup de bœufs, donc beaucoup d'argent. Ils préfèrent d'abord payer la scolarité pour les garçons et c'est des mois

après qu'ils pensent aux filles. C'est même l'une de ses femmes qui est venue payer l'inscription à ses enfants je crois, c'était la semaine passée. (AM.1.1)

[...] Je travaille chez moi et j'ai tous les problèmes. Il suffit que je donne une mauvaise note à l'enfant d'un cousin ou d'un frère du village, on se dit que je suis méchant, je ne veux pas qu'il réussisse comme moi. Tu punis un enfant, c'est sa famille que tu détestes. C'est pourquoi je ne peux pas amener mes enfants ici. C'est un risque, on va les détester. (AM.1.3)

En zone rurale, de nombreux élèves sont recrutés à un âge non réglementaire. Ils sont source de problèmes pour leurs propres camarades, mais aussi pour les enseignants et les enseignantes:

[...] Les « vieux » élèves, recrutés d'une manière qui n'est même pas réglementaire, nous posent trop de problèmes. Ils viennent avec les habitudes du village à l'école. Ils sont même dangereux parfois. Ce sont eux qui montent les autres élèves contre les professeurs. Nous avons connu un ici qui a menacé de violer sa camarade avec la machette, dans la salle de classe, alors que leurs camarades étaient déjà rentrés. Ils devaient balayer la classe après les cours. Et quand ils ont fini de balayer, il lui a demandé de se déshabiller et que si elle ne s'exécutait pas, il allait la découper en morceaux. Quand on l'a exclu du lycée, il était le premier à menacer même les enseignants dans le village. Vous voyez le genre de problèmes qu'on a ici. Parfois, à cause de tout ça, on n'a même pas le courage de sortir la nuit, ou de se balader dans le village. Pourtant, en recrutant ces vieux [élèves], on veut les aider. Malheureusement après, ils sont un danger pour les élèves et pour les enseignants. (AM.1.3)

[...] Les élèves âgés, je veux dire, ceux qui n'ont pas l'âge de la classe qu'ils fréquentent, ces élèves-là sont un problème pour l'établissement. Ils reviennent à l'école quand ils ont déjà pris des habitudes qui ne vont plus avec l'école. J'ai connu ce genre d'élèves ici qui m'ont fait la cour. Ils venaient jusqu'à la maison, avec tout le courage, pour me dire qu'ils m'aimaient. Je vous assure, ils disaient qu'ils étaient très sérieux. À ce moment, j'avais même peur d'être agressée. J'étais obligée de fermer ma porte à clé, faisant parfois semblant de ne pas être là. Mais ils savaient que j'étais là, à part l'école, je pouvais encore aller où ? Il y a un qui venait et passait même trente minutes, il attendait sous la véranda [...] J'en ai parlé au directeur et au surveillant général, et même aux collègues, mais ils n'ont peur de personne. Ils se croient grands, c'est vrai qu'ils le sont mais en même temps, ce sont des élèves. (AF.1.3)

[...] Moi j'ai été agressé, avec mon collègue, par un élève de la classe de 6e qui refusait de faire ses devoirs. Il nous a pourchassés à travers le village, imaginez-vous, armé d'une machette. Un élève de 17 ans, un élève qui n'a même plus l'âge de la classe. Il est un mauvais exemple pour ses camarades qui criaient et l'applaudissaient pour sa bravoure, soit disant [...] L'élève a été puni conformément au règlement intérieur certes, mais il est allé s'organiser avec un groupe d'amis pour se venger. Les villageois n'ont rien fait pour contrer ça. Nous sommes en danger ici. Il n'y a pas de gendarmerie à côté, pas d'autorité administrative. Peut-être que la solution est qu'on ne punisse plus les élèves qui se comportent mal. Mais est-ce cela l'éducation ? Les élèves ont été encouragés par le président de l'APEE qui ne voulait pas payer aux enseignants les 15 000 francs offerts par mois à chaque enseignant. Bien avant nous, des collègues ont été victimes de violence et se sont fait affecter. (JM.2.2)

La carrière et le comportement des collègues enseignants suscitent des envies, de l'espoir, mais aussi de la jalousie et même du découragement auprès des enseignants affectés en zone rurale. Nombreux sont les enseignants qui, à peine sortis des écoles normales, sont nommés à des postes de responsabilité, au sein des écoles, dans les administrations déconcentrées et centrale du ministère des Enseignements secondaires, et même dans d'autres ministères qui n'ont rien à voir avec l'éducation. D'autres enfin sont chroniquement absents mais continuent de percevoir leur salaire:

[...] Une affectation au village est juste un point de départ quand je vois ce que sont devenus les collègues qui sont passés ici avant. Je suis arrivé ici il y a deux ans avec mon collègue et il est déjà proviseur, je dis bien proviseur. Il a été nommé lors des dernières nominations. En même temps je me dis que ce n'est pas normal, mais je pense aussi que ça peut m'arriver, on ne sait jamais. On m'a aussi parlé d'un autre qui était ici à l'ouverture et qui est chef de service [...] au ministère. C'est lui qui aide les collègues d'ici à être affecté, même à être nommé [...] C'est aussi pourquoi quand on fait trois ans au village, vraiment, on trouve que c'est trop, en voyant ce que les autres font ou sont devenus. (JM.2.3)

[...] Notre directeur a juste deux ans d'expérience, il est sorti en 2012. C'est le frère du DESG [Directeur de l'enseignement secondaire général]. Quand je dis frère, vous comprenez. On dit qu'ils sont du même village. On va faire comment ! Nous autres nous n'avons personne [...] J'ai mes deux promotionnaires comme ça, il y a un à l'enseignement supérieur et l'autre est censeur [dans un lycée de Yaoundé]. (AM.3.1)

[...] Notre censeur a été nommé délégué départemental au ministère des Mines tout dernièrement. Il est actuellement bien. C'est très régulier maintenant chez les enseignants. On les nomme partout, et parfois à des postes très importants. (JM.3.1)

[...] Je connais un ami et collègue. Nous avons été affectés dans le même département. Depuis quatre ans, il n'est arrivé à son établissement que la première année. Il passe pour être malade alors qu'il ne l'est pas. Je ne sais pas comment il a réussi à convaincre son directeur qui le laisse tranquille là où il est. Oui, c'est ça qui est grave, son salaire passe toujours, sinon il serait à l'école. (JM.1.2)

[...] Je connais un ancien proviseur et son épouse enseignante qui ont, si je peux dire, démissionné. Ils sont partis je crois en Amérique avec toute leur famille. C'est le petit frère de la dame que je connais. C'est lui qui touche leur salaire chaque fin du mois. Ils se font même signer des avancements alors qu'ils ne sont plus là. J'en connais d'autres qui demandent des crédits bancaires avec des présences effectives au poste, et on leur accorde des crédits parce qu'ils sont enseignants. (JF.2.1)

[...] Les enseignants abandonnent les salles de classes et font leurs affaires, avec la complicité de certains responsables. On les connaît bien et on les voit aller toucher tranquillement leur salaire. Pourquoi nous on va se donner tant de mal. (AM.3.1)

[...] On nous a affectés ici à trois la même année, avec deux autres collègues qui sont sortis de [l'ENS de] Maroua. Ils ont fait un an, peut-être moins même, et ils ont été réaffectés. Je ne sais pas où. Maintenant, je suis seul enseignant fonctionnaire, le reste, c'est des vacataires. Je ne sais pas pour quelle raison ils se sont fait affecter. Je sais quand même que ce n'est pas pour regroupement familial, ni même pour maladie. Je le sais parce qu'on vivait dans la même maison et on se parlait. Je crois que c'est juste parce qu'ils ne voulaient pas rester ici. Ils ont dû, soit rentrer chez eux au Nord, ou alors ils sont en ville. Tout le monde préfère la ville. Quand quelqu'un veut déjà partir, il ne te dit pas, il utilise seulement ses moyens ou ses relations, et puis tu apprends seulement qu'il est parti. Même le directeur constate seulement, on vient l'informer comme on nous informe. Parfois c'est nous-mêmes les enseignants qui lui apprennent ça. (JF.3.1)

En somme, les facteurs organisationnels susceptibles d'influencer le comportement des enseignants sont nombreux. Parmi ces facteurs, il y a les procédures et les processus administratifs liés à la gestion de l'école et à la mobilisation des enseignants

(intégration, affectations, promotions, sanctions); il y a aussi la qualité des infrastructures et des équipements, la charge de travail, l'implication des différentes parties prenantes.

Dans le processus d'intégration des enseignants dans la fonction publique par exemple, les délais varient d'attente varient d'un enseignant à l'autre, d'une promotion à l'autre. Pendant que certains n'attendent que quelques mois pour voir leur dossier aboutir, d'autres sont obligés d'attendre deux, voire trois ans pour toucher leur premier salaire.

Ces facteurs administratifs rendent certains efforts illisibles et encouragent les enseignants à adopter des comportements qui sont loin de contribuer à l'accessibilisation souhaitée. De même, nombreux sont les enseignants qui vont travailler où et quand ils veulent, ils peuvent être promus à des postes de responsabilité comme ils entendent. Il suffit d'avoir de l'argent ou alors de passer par une connaissance à même d'influencer le décideur. Les enseignants fonctionnaires qui enseignent dans la zone rurale y sont encore, en attendant de pouvoir remplir l'une des deux conditions. Ceux qui résistent à donner de leur argent sont condamnés à demeurer dans cette zone, parfois malgré les propositions faites par les autorités locales ou déconcentrées. Certains enseignants font alors recours à de faux documents médicaux dans lesquels il est fait état de cas de maladie graves nécessitant une affectation en ville, ou de faux actes de mariage par lesquels on peut obtenir une affectation pour rejoindre son conjoint en ville.

Le fait que les nouveaux enseignants sont affectés à tout moment de l'année et sans ressources pour se mettre tout de suite au travail, peut être annonciateur d'une carrière mal suivie. C'est pourquoi nombre d'enseignants ayant entre leurs mains la décision de prise de service ne se sentent plus obligés de revenir tout de suite au travail, et trouvent pour prétexte suffisant de suivre leur dossier d'intégration ou de ne pas disposer de moyens de survie au poste d'affectation. Par ailleurs, le fait que certains enseignants soient affectés par le gouverneur de région et d'autres par le ministre peut créer un flou dans la gestion des ressources humaines, surtout si la communication entre les deux administrations n'est pas très fluide en la matière. Le délégué des Enseignements secondaires fait des propositions au gouverneur de région qui peut les revoir à sa guise. Sans compter que la facilité avec laquelle ces affectations se font de part et d'autre paraît déconcertante aux yeux des enseignants eux-mêmes. Il peut paraître absurde que des affectations se fassent sans interruption tout au long d'une année scolaire, alors même que les enseignants concernés sont supposés avoir chacun une charge de travail annuelle. Et ces affectations ne sont pas suivies de remplacements numériques et

disciplinaires immédiats. Toutes choses qui créent de grands déséquilibres entre notamment les établissements de zone urbaine auxquels les enseignants affectés sont souvent destinés et ceux de zone rurale, et même d'un établissement à l'autre.

Il en est aussi ainsi des promotions des enseignants. Le pouvoir discrétionnaire que l'on reconnaît au ministre qui nomme les enseignants aux postes de responsabilité dans les écoles secondaires est l'objet de beaucoup de controverses. La promotion, qui devrait être l'objet d'une récompense à la suite de la démonstration de compétences dans le cadre de son travail précédent, et d'une proposition de la part du chef d'établissement reconnaissant ces compétences, trouve ses clients chez les enseignants absentéistes, chez ceux-là même qui n'ont pas d'expérience professionnelle, à travers des réseaux de corruption entretenus par le monnayage et le népotisme.

Enfin, dans ce registre d'allocation des ressources, la présence de plusieurs enseignants d'une même discipline qui n'en a pas tant besoin dans la même école, alors qu'il y a une grande pénurie dans d'autres disciplines, démontre aussi du manque de sérieux dans l'allocation des ressources. Il s'ensuit que des enseignants peuvent être affectés même en l'absence de besoins exprimés par les établissements, ou au mépris des besoins réels de ces derniers. C'est ce qui expliquerait aussi la nomination quelque peu hasardeuse du personnel d'encadrement disciplinaire, pédagogique et administratif dans les écoles. Dans certaines écoles, on retrouve plus d'enseignants promus à l'encadrement disciplinaire et pédagogique que d'enseignants affectés à l'enseignement. D'autre part, le fait que les responsables d'écoles secondaires de certaines régions soient exclusivement originaires de ces régions, peut décourager les enseignants originaires d'autres régions qui viennent y travailler, parce qu'ils pensent qu'en restant là, ils n'ont aucune chance de voir leur carrière évoluer, du moins en termes de promotion. À cet égard, ils n'ont aucun intérêt à s'investir à fond dans leur travail, ce d'autant plus que les propositions faites par les chefs d'établissement scolaire n'ont souvent aucun impact sur les promotions des enseignants. Comme on peut le voir, les processus administratifs sont susceptibles d'influencer le comportement des enseignants affectés en zone rurale.

Par ailleurs, parmi les communiqués les plus récurrents dans les différentes radios de diffusion - ce qui aurait pu constituer une source de données, ceux adressés aux enseignants absents de leur poste de travail, surtout en zone rurale, occupent une bonne place au Cameroun. Ils font des semaines, des mois, voire des années d'absence. Tout se

passé comme si le communiqué suffit à lui seul ou alors il s'agit tout juste d'une formalité pour le chef d'établissement de montrer le moment venu qu'il n'est pas resté les bras croisés face aux absences des enseignants qui lui sont affectés. Ce qui est curieux est qu'au terme de ces longues absences, les intéressés, du moins en ce qui concerne les ECI, finissent par se faire payer l'intégralité de leur salaire, y compris tous les mois impayés depuis leur intégration. Ce paiement se fait malgré tout, sur la présentation d'une attestation de service signée par un responsable de l'éducation. Les autres enseignants peuvent être absents et continuer à percevoir leur salaire impunément, et bénéficier des primes et des avancements offerts aux enseignants réguliers. Pourtant, les écoles sont organisées de telle sorte que les parents, l'élite locale sont impliqués dans la gestion de l'école à travers les instances telles que l'association des parents d'élèves, le conseil d'établissement. Mais ces instances se soucient plus des questions financières. Par exemple, pour palier l'insuffisance des enseignants fonctionnaires, il faut recruter des enseignants vacataires qui sont finalement plus malléables. La présence au sein de l'établissement de cette catégorie d'enseignants fait oublier la nécessité d'avoir des enseignants formés, donc fonctionnaires. Ces derniers en profitent pour se montrer plus indisponibles et abandonner l'école aux mains des vacataires. Avec la bénédiction des uns et des autres, l'école rurale devient une propriété des enseignants vacataires. Le cas de cet enseignant vacataire, engagé par un enseignant titulaire en son lieu et place, rémunéré par celui-ci, selon une entente prise avec le chef d'établissement, est là pour le prouver³⁰.

³⁰ L'enseignant titulaire bien qu'absent de manière prolongée, perçoit régulièrement son salaire dont il cède une partie à son remplaçant. Son absence est due au fait qu'il occupe un autre emploi dans le privé, ailleurs.

Tableau N°6: Facteurs organisationnels

Facteurs organisationnels	Mobilisation des ressources scolaires et des enseignants
	Accueil et mise en service des enseignants
	Répartition du travail
	Charge de travail des enseignants
	Inspections et contrôles
	Leadership et sens d'équité des responsables
	Sanctions (positives et négatives)
	Gestion interne et externe des enseignants
	Connivence, corruption, népotisme
	Conditions de travail

5.2.3. Les facteurs extra-organisationnels

Parmi les facteurs susceptibles d'influencer le comportement des enseignants, il y a le degré d'attractivité de l'environnement scolaire immédiat et le niveau de contrainte vis-à-vis des acteurs locaux. L'école secondaire rurale étant éloignée des instances de décisions, se trouve abandonnée à elle-même si les acteurs locaux (élèves, parents, chefs traditionnels, élite locale). Très peu d'écoles rurales disposent des infrastructures adéquates. Des parents d'élèves heureux à sa création, ne voyant pas les installations, les équipements et les ressources qui sous-tendent le fonctionnement d'une école, finissent par envoyer leurs enfants poursuivre leurs études ailleurs, comme par le passé. C'est dans cette ambiance de désertion des élèves dans certaines zones que les premiers enseignants prennent service. Inviter les élèves à reprendre les cours alors qu'aucune disposition n'a été prise est un vrai défi aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Les uns et les autres n'iraient pas à l'école les premiers jours de la rentrée, comme c'est très souvent le cas, en raison du fait que sa physionomie laisse à désirer : elle est envahie d'herbes et de poussière, les tables-bancs et d'autres équipements ont été vandalisés pendant les congés. En plus, tous les enseignements sont théoriques, les écoles d'enseignement technique ne disposant pas d'équipements ni d'ateliers.. L'éducation prend ici l'allure d'une simple formalité que les enseignants feront vite de s'approprier.

Les facteurs extra-organisationnels concernent les contingences liées au milieu dans lequel l'école est implantée. Ces contingences sont susceptibles d'influencer à leur manière le comportement des enseignants. Parmi elles, on peut citer : les conditions de vie (logement, alimentation, coût de la vie, transport, soins médicaux, électricité, eau potable, téléphone), les relations avec la communauté locale, le dynamisme de l'élite locale, les coutumes pratiquées dans le milieu, la proximité ou l'éloignement avec la région d'origine de l'enseignant, les conditions d'accès à la ville, les conditions de sécurité.

La participation de la communauté éducative à l'œuvre de l'éducation est très limitée. Dans la plupart des zones couvertes, de nombreux parents d'élèves n'ont pas été à l'école et ont une idée très superficielle de ses exigences:

[...] Les parents, surtout les hommes, préfèrent acheter du vin avec leur argent au lieu d'acheter les livres au programme à leurs enfants. Beaucoup pensent que quand ils ont payé les frais d'inscription et la tenue à leurs enfants, il n'y a plus rien d'autre à faire [...] Il y a ici des gens qui font beaucoup d'argent dans le cacao mais leurs enfants sont souvent exclus parce qu'ils n'ont pas payé la scolarité. (AM.3.2)

[...] Les parents ne sont pas éclairés dans cette zone. Il y en a qui préfèrent envoyer les enfants dans les champs ou au marché les jours de classes. Nos élèves sont la principale main d'œuvre du village. J'ai eu des problèmes avec certains parents au troisième trimestre de l'année dernière, parce que les élèves leur avaient dit que je les conseillais de ne plus aller au marché les jours de classe. Leurs parents m'ont dit que je suis venu au village encourager leurs enfants à leur désobéir, je vous dis, ils n'étaient vraiment pas contents de moi. (AM.2.1)

[...] L'élite joue un rôle qui n'est pas bon, à mon avis. On m'a raconté comment cette école a été créée. C'est grâce à quelqu'un de ce village qui est traducteur à Yaoundé et son ami qui tient un poste important au ministère des Enseignements secondaires. C'est son ami-là alors qui l'a aidé à créer notre école. Et on a ouvert la même année, alors qu'il n'y avait même pas de construction. C'est même après qu'on a commencé à se demander qu'on va trouver le terrain qui va abriter l'école là où [...] Mais depuis que je suis ici, je n'ai jamais vu le monsieur là ici au village. Mais je sais qu'il dit partout qu'il a fait créer un CES chez lui. Je ne suis pas sûr qu'il peut songer un jour envoyer ses enfants dans cette école. Peut-être aussi que si le ministère faisait son travail, on éviterait ce genre de créations un peu hasardeuses, entre copains. Mais c'est nous les enseignants qu'on envoie ici qui souffrons. (AM.2.1)

[...] Les élites nous aident beaucoup. Surtout parce qu'ils mettent leurs maisons à la disposition des enseignants qui sont finalement bien logés. On est quatre enseignants ici et nous avons tous la chance d'être logés, vraiment bien logés, et gratuitement. En plus, chaque année ils cotisent de l'argent qu'ils remettent au conseil d'établissement pour payer les vacataires et aider les enseignants fonctionnaires qui n'ont pas encore de salaire. Ils ont beaucoup de considération pour les enseignants. Quand ils arrivent ici, ils nous invitent à passer quelque temps avec eux. Et ils veulent savoir quels problèmes nous avons dans le village. Ensemble nous débattons. Nous avons vraiment la chance d'être ici [...] Ils achètent les fournitures aux enfants du village, les livres au programme, ils les achètent aussi et les laissent à l'école. Ils aident aussi bien les enseignants que les élèves. (AM.3.1)

[...] Les élites ? Non on ne les voit pas. On ne sait même pas s'il y en a. On se débrouille avec les villageois. On a l'impression que les gens fuient pratiquement le village. (JM.2.2)

[...] Nous on est gâté ici. Le directeur général [d'une société étatique] est originaire de ce village et c'est lui qui fait fonctionner notre établissement, je peux dire. Il vient régulièrement à l'établissement demander les besoins que nous avons en équipements et en matériel. On se demande souvent ce que l'école va devenir ici s'il n'est plus en fonction. C'est lui qui fait tout ici. (JM.3.2)

[...] Je vous dis qu'il y a un autre CES à quatre kilomètres d'ici, juste dans le village voisin. Parce qu'il y a deux élites dans les deux villages qui se font concurrence. C'est un vrai gâchis. On a même réussi à opposer les deux directeurs. Comme nous, ils n'ont pas assez d'enseignants, mais on n'arrive même pas à se compléter, alors que si on se mettait ensemble, ce serait bien pour les élèves qui n'ont pas tous les enseignants. (JF.3.1)

[...] Quand les pluies arrivent, au mois d'avril, nous croisons en route nos élèves avec leurs propres parents, vous imaginez ça. Vous allez à l'école, et les élèves que vous allez enseigner vont au champ avec leurs parents. Leur nourriture est plus importante que l'école. (JM.3.1)

Certaines écoles se trouvent à des endroits presque inaccessibles et même dangereux pour les étrangers, du fait qu'ils n'y sont pas habitués:

[...] Il est même dangereux de venir jusqu'ici à cause de la Sanaga qu'il faut traverser à la pirogue. Quand je venais prendre service ici l'année dernière, le bac était en panne, comme d'habitude. Il fallait traverser avec la pirogue. J'étais mort de peur. J'ai failli rentrer chez moi. C'était la saison des pluies et les eaux étaient très remontées. Il faut être très courageux

à cette période pour traverser avec la pirogue. Moi je ne sais pas nager, et si la pirogue se renverse, on est tous morts. Je vous assure, chaque fois que je dois voyager, je suis mort de peur. Je pensais que le bac était sécurisant, mais il est si vieux que le seul ronflement peut vous faire fuir. (JM.3.3)

[...] Une collègue a été agressée en pleine forêt par le conducteur de la moto qui la transportait. Il a arraché tout ce qu'elle avait et l'a abandonnée là, toute seule dans un lieu inhabité. Il aurait même pu la tuer ou la violer. C'est à pied qu'elle a rejoint le village. Quand on sait que la moto est le seul moyen de transport pour arriver ici, et les conducteurs on ne les connaît pas. Il y a vraiment de quoi avoir peur. Ce sont les femmes qui sont le plus souvent agressées sur ce trajet, comme on sait qu'elles ne peuvent pas bien se défendre, elles n'opposent aucune résistance. Ah oui, les agressions sur les motos sont plus courantes ici. Que peux-tu faire devant quelqu'un qui te menace en pleine forêt avec un couteau. Tu vas crier, personne ne t'entendra. On a tous peur quand on vient ici, même nous les hommes. (JF.3.3)

[...] Moi j'ai constaté qu'ici on n'aime pas les étrangers, je veux dire les enseignants qui ne sont pas d'ici. On nous appelle les « gadamayo », c'est-à-dire les gens venus d'ailleurs. Ceux qui tiennent les postes de responsabilité dans les écoles sont plus mal vus. On estime que les fils de la région peuvent aussi les avoir. [Pas loin d'ici], on a brûlé la maison d'un proviseur qu'on a accusé de sorcellerie sur les élèves. C'était un coup monté par les parents pour le faire partir. Dans tout ça, aucun élève n'était mort pour penser qu'on l'avait tué. Quand on a brûlé sa maison, on était obligé de l'enlever et de nommer un fils du coin. Après la menace s'est portée sur les enseignants, en nous disant que le même sort nous serait réservé [...] Quand je sais qu'il manque d'enseignants ici, je suis étonné de voir que les gens menacent encore le peu d'enseignants qu'il y a, sous prétexte qu'ils ne sont pas d'ici. (JF.1.3)

[...] Pour le simple fait que je ne suis pas d'ici et que je ne suis pas habitué à vivre dans une zone rurale, je suis obligé de partir de temps à autre, pour aller me ressourcer en ville ou chez moi. Peut-être que quand je vais m'habituer, je ne vais plus trop me déplacer. En attendant aussi mon salaire. Pour moi, l'avance qu'on me donne n'est pas un salaire. Je me sentirai mieux quand je l'aurai en entier. En tout cas pour le moment, on vient quand on peut. J'allais oublier, il y a aussi le froid, parfois on a envie d'aller se réchauffer un peu. (JF.2.2)

[...] Les conditions sont tellement difficiles ici que j'ai préféré laisser les enfants [dans la ville la plus proche] qui est à 45 kilomètres d'ici.

Parmi les facteurs extra-organisationnels susceptibles d'influencer le comportement des enseignants affectés en zone rurale, il y a surtout le comportement des acteurs locaux qui se traduit par l'accueil de nouveaux enseignants, leur collaboration et leur dynamisme. Là où elle est dynamique, l'élite met à disposition certaines commodités et ne s'occupe plus du reste. Elle peut aider à créer une école, à loger des enseignants, à payer les vacataires, mais elle s'ingère très peu dans le fonctionnement de l'école. Mais dans la majorité des cas, les parents ne faisant pas partie de l'association des parents d'élèves, ne s'intéressent pas à ce qui se passe à l'école. Les élèves quant à eux se réjouissent parfois de l'absence des enseignants à l'école et se sentent libres de vaquer à d'autres occupations, plus pratiques et plus rentables pour eux-mêmes et pour leur famille.

Tableau N°7: Facteurs extra-organisationnels

Facteurs extra-organisationnels	Dynamisme et action collective de l'élite locale
	Accueil des enseignants dans la localité
	Conditions de vie et commodités de base
	Relations avec les parents et les autorités locales
	Conditions de sécurité
	Collaboration avec les parents et les autorités locales
	Proximité ou éloignement des centres urbains

La section qui va suivre traite des comportements adoptés par les enseignants affectés en zone rurale. De ce fait, elle constitue le cœur de notre travail. C'est pourquoi nous avons voulu la présenter en quatre parties, correspondant aux quatre catégories d'enseignants que nous avons choisi d'interviewer: les jeunes enseignantes, les jeunes enseignants, les moins jeunes enseignantes et les moins jeunes enseignants.

5.3. Comportements des enseignants

Le comportement traduit une action motivée par certaines contingences. Il consiste en une action d'un agent (individuel ou collectif) envers un objet (personne, groupe, situation, secteur); il s'exprime par des paroles, actes, gestes, choix ou leur absence, effectués avec ou sans le concours d'autrui. Dans le cadre de notre thèse, le comportement de l'enseignant désigne l'ensemble des agissements de l'enseignant face à

ses responsabilités professionnelles. Ce comportement, en relation avec leur profession, est présenté suivant les catégories d'enseignants retenues à savoir: les jeunes femmes, les jeunes hommes, les moins jeunes femmes et les moins jeunes hommes. Nous avons situé la différence entre jeunes et moins jeunes à plus ou moins trois années d'ancienneté dans la fonction publique. Ce choix obéit au souci de distinguer ceux des enseignants qui ont atteint une certaine stabilité des plus jeunes, encore à la recherche de certains repères. Les données présentées reposent sur la charge et l'organisation du travail, sur les actions et interactions avec les autres acteurs impliqués dans l'offre ou la réception de l'éducation.

5.3.1. Les comportements des jeunes enseignantes

En ce qui concerne la charge et l'organisation du travail, les jeunes enseignantes enseignent plus d'une discipline à la fois. Quand bien même elles sont formées pour enseigner une seule discipline ou quelques disciplines apparentées, elles se trouvent souvent obligées d'enseigner des disciplines pour lesquelles elles n'ont pas été formées, tout juste pour combler l'absence d'enseignants dans ces dernières:

[...] J'enseigne français et histoire-géo-ECM [histoire, géographie, éducation civique et morale] dans tout l'établissement [...] Imaginez-vous, faire tous les cours en 6^e, 5^e, 4^e et 3^e. Au départ, je suis professeur de français mais il n'y a pas d'enseignants ici [...] À moi seul, ça me ferait plus de 30 heures par semaine. Ça fait qu'on n'a pas d'emploi de temps en tant que tel, moi en tout cas. [...] Donc à un moment donné, on va un peu délaissé les autres classes pour travailler avec les 3^e, parce qu'ils préparent l'examen [...] Pour un rien ils ne viennent pas à l'école. Et on ne peut pas les exclure, si on commence à les exclure pour absentéisme, on va les exclure tous finalement et l'école va fermer. (JF.1.1)

[...] Je donne le sport et le TM [travail manuel]. Ce n'est pas très contraignant parce que j'ai seize heures par semaine. Ça ne me dérange pas beaucoup même si je prends toute la journée de jeudi par exemple. Parce que le jeudi, c'est de la première à la dernière heure, sans répit. J'ai cours lundi, jeudi et vendredi [...] On a fait ça parce que moi je reste ici, et le travail est réparti de manière que tous les prof ne sont pas là le lundi ou le vendredi. Vous savez, c'est un peu comme ça qu'on s'organise pour mettre tout le monde à l'aise. (JF.3.2)

Elles sont parfois obligées de travailler au-delà des jours et du volume horaire prévus, pour aider les élèves à problèmes:

[...] On est obligé d'étendre les cours le samedi parce qu'en milieu de semaine, certains élèves ne viennent pratiquement pas à l'école le jour du marché. La plupart d'ailleurs. Quand on a étudié la situation, on a vu qu'ils ne peuvent pas faire autrement parce que souvent, c'est eux-mêmes qui se prennent en charge. On est obligé de fermer l'œil mais en programmant des cours le samedi. Et là même... ce n'est pas facile, parce que peu viennent. (JF.1.1)

Ces enseignantes, incommodées pour diverses raisons, sont obligées de s'arranger avec la direction d'école pour se libérer et vaquer à leurs occupations:

[...] L'année dernière, je me suis entendu avec le directeur que si je termine mon programme à temps, je peux m'en aller. J'ai tout fait pour le terminer et en mars, j'ai voyagé. C'est vrai que parfois on va très vite, trop vite même que j'ai parfois pitié des élèves qui sont obligés de trop copier, mais on ne peut pas faire autrement. (JF.1.2)

[...] L'an passé, je suis venue juste deux fois. La première fois, j'ai fait deux mois et c'était au premier trimestre. La deuxième fois je suis venue en janvier et je suis repartie en février. J'ai tout fait pour terminer mon programme dans ma discipline pour laquelle j'ai été affectée ici. En histoire-géo, j'ai fait ce que j'ai pu. J'aurais voulu faire mieux, mais à l'impossible nul n'est tenu, c'est ça. (JF.1.3)

[...] J'ai quatorze heures réparties sur deux jours. C'est une entente avec le chef d'établissement. Quand on ne vit pas sur place, on s'arrange pour que les cours soient regroupés sur deux jours. Je suis ici jeudi et vendredi. Je crois que c'est un avantage qu'il faut exploiter en faisant d'autres petites choses pour arrondir les fins de mois. (JF.3.3)

[...] Moi j'ai pris tout le mois de septembre pour les révisions. J'ai fait une petite évaluation le premier jour et j'ai vu qu'ils n'ont pas de niveau. J'ai décidé de revenir sur le programme de l'année dernière avant de passer à celui de cette année. C'est la semaine prochaine que je vais attaquer le programme de cette année. Donc pour le moment, on ne peut pas parler de taux de couverture. Même si un inspecteur vient, je vais lui dire que c'est la décision que moi j'ai prise. Ca sert à quoi de courir si les enfants n'ont rien fait avant? (JF.2.3)

Au bout du compte, il est assez difficile de couvrir entièrement le programme d'enseignement tel que prévu par les textes en vigueur:

[...] Si je dois évaluer mon travail de l'année dernière, je peux le situer à 50 % parce que c'est en février que j'ai commencé et il n'y avait pas d'enseignant d'histoire-géographie avant moi. J'ai seulement travaillé trois mois à peu près. J'enseignais les [élèves de la classe de] sixième,

les cinquième et les quatrième. Ca me faisait un total de 22 heures. Cette rentrée, on a encore ajouté la troisième qui vient d'être ouverte. Finalement, c'est trop, mais je ferai ce que je peux. J'ai commencé la semaine dernière et à la fin de la semaine, je me sens vraiment fatigué. Aujourd'hui par exemple, je viens de faire quatre heures de cours d'affilée, je suis fatigué. Après notre entretien, j'irai seulement faire un tour en cinquième, juste leur laisser quelques exercices. (JF.2.1)

[...] Je me situe à 60 % à peu près. On allait être à 100 % s'il n'y avait pas eu le retard de la rentrée. On essaie de le rattraper petit à petit. Moi mon souci n'est pas de faire du 100 % à tout prix [...] Pour moi, il faut choisir, de deux choses l'une. Soit, on veut couvrir le programme et on bâcle le cours, soit on veut que les enfants retiennent quelque chose et on prend le temps d'expliquer un peu pour qu'ils comprennent. (JF.3.2)

D'autres enseignantes ne trouvent pas nécessaires de faire des ajustements de leur temps de travail, sous le prétexte qu'il existe de nombreuses heures creuses qu'elles peuvent occuper à souhait:

[...] On a vraiment du temps à passer avec les enfants, nous n'avons pas besoin de cours de rattrapage en réalité parce qu'il y a beaucoup d'heures creuses à cause du manque d'enseignants, c'est ça. On n'a pas besoin de les faire venir les mercredis après midi ou les samedis. J'utilise ces heures parce qu'on est vraiment jamais à jour, avec tous les retards, comme en début d'année, et comme je ne suis pas toujours là, et ce n'est pas parce que je ne veux pas être là, c'est parce que je n'ai pas les moyens d'être là tout le temps. C'est comme ça avec la plupart de mes collègues fonctionnaires. Nous sommes tous ECI. (JF.2.1)

Les cours sont régulièrement interrompus par des déplacements en ville pour visiter la famille, toucher son salaire, ou vaquer à d'autres occupations:

[...] La ville est un peu loin, on est obligé de vivre ici. Mais on voyage chaque mois pour visiter nos familles restées en ville. On fait que ça coïncide avec la période des salaires. Donc on se ravitaille, on visite nos familles, et puis on respire un peu la ville aussi avant de retomber dans le bled. On peut rester une semaine environ. Le CES ne peut pas se vider totalement parce que les professeurs voyagent. La plupart des vacataires sont chez eux et ils aiment bien rester à l'école. Et puis, bon, le directeur est aussi là. (JF.3.2)

Pour certaines enseignantes, chaque enseignant organise son travail à sa guise. Elles laissent même penser que les enseignants ont le choix d'aller à l'école ou de rester chez eux, comme s'ils n'avaient aucune contrainte:

[...] On ne peut pas vous dire comment chaque collègue travaille dans sa classe. Du moment où on est tous sorti de l'école normale, c'est sûr que chacun donne le meilleur de lui-même, c'est vrai que notre contexte-là est très compliqué, je dirais même difficile. C'est ça qui fait que, bon par exemple, certains viennent travailler alors que d'autres restent chez eux. C'est aussi une question de moyens. Quand on commence, certains de nos collègues sont encore soutenus par leur famille. On leur paie le transport et on leur donne aussi un peu d'argent pour rester ici. Bon, d'autres viennent même sans argent, surtout quand on n'a pas eu les vacances en ville. On est obligé de venir se contenter des petites miettes que l'APEE donne parfois. Comme ici, on est quatre fonctionnaires, deux ne sont jamais venus travailler, après la prise de service, ils ont pris le service et ils ont disparu. Ils ne font pas signe, et on ne peut pas les appeler pour savoir ce qu'ils deviennent, s'ils vont venir ou pas. Le directeur envoie même les communiqués-radio, ce n'est que ça qu'il peut faire. Mais jusque-là ils ne viennent pas. (JF.3.2)

Les relations que les enseignantes entretiennent avec les élèves sont très variées. Elles vont de l'indifférence à une forme d'assistance humanitaire à l'égard d'une population rurale très souvent démunie:

[...] J'ai payé par ma poche la scolarité à deux jeunes élèves ici. Je les trouvais très brillants et très disciplinés. À un moment, j'avais remarqué qu'ils ne venaient plus. C'est eux qui faisaient vivre la classe, très actifs. Quand ils n'étaient pas là, c'était mort. Je les ai cherchés dans le village. Et on m'a dit qu'ils étaient partis chez leur oncle parce qu'ils n'avaient pas d'argent pour payer les frais. On était au deuxième trimestre et ils n'étaient pas revenus. J'ai payé leur scolarité et je suis allée laisser les reçus chez eux. Le lendemain, ils étaient à l'école. (JF.1.1)

[...] On demande d'utiliser les méthodes actives. Les enfants ne savent pas ou ne veulent pas parler français. Tu poses une question, tout le monde te regarde. Tu pars de la maison avec tout l'engouement, mais arrivé à l'école, ils transforment la salle en cimetière. Ils ne disent rien, je dis rien, même si tu essaies de tout simplifier. C'est très décourageant. Quand tu insistes, il y en a qui se lèvent et se mettent à parler en *mafa* [langue locale] que moi je ne comprends pas, je me demande s'ils m'insultent en le faisant, parce que ce n'est qu'en ce moment qu'on entend des rires dans la salle, c'est comme si on les réveille en parlant le patois. On essaie de les amener doucement vers le but, mais c'est difficile. (JF.1.3)

Certaines enseignantes limitent le contact avec les élèves aux heures de cours. Elles sont plus pressées de rejoindre la ville elles résident ou s'occupent à autre chose:

[...] Je viens lundi matin très tôt et je rentre mercredi. Étant donné que l'après-midi j'ai des répétitions en ville. J'ai aussi pris quelques vacances dans deux écoles là-bas. Ce qui fait que je passe deux jours sur cinq ici, puisqu'on n'a qu'une seule sixième et une seule cinquième. (JF.2.3)

[...] Je ne suis pas vraiment installée ici car, je suis en même temps mes cours à l'université. Donc je viens ici pour faire une semaine. Quand je repars, c'est pour en faire deux. En plus, la vie est très fade ici, elle n'est pas animée, il fait très froid. (JF.2.1)

[...] Il y a tous les niveaux ici, des plus bêtes aux plus forts. Il y a des enfants qui se distinguent vraiment par leur intelligence. D'autres par contre, on se demande s'ils ont été à l'école ces dernières années. C'est comme s'ils avaient abandonné au cours élémentaire il ya cinq ans et cette année, ils ont décidé de reprendre les classes, mais non plus au cours élémentaire, mais au secondaire. Je suis parfois obligé de donner des exercices différents aux enfants d'une même classe, parce que ce n'est pas à moi de dire que tel ou tel élève doit être rétrogradé ou renvoyé à l'école primaire. On fait juste ce qu'on peu quoi... (JF.3.2)

[...] Ils supportent le rythme. J'ai pris les cours avec un grand retard, parce que j'ai été affectée tard. On est obligée de courir pratiquement pour être au niveau des autres, je veux dire dans les autres établissements. Je travaille avec ceux qui travaillent. Tant pis pour les paresseux. Ici, tout le monde ne peut pas réussir, c'est sûr. (JF.3.2)

Les relations avec les parents d'élèves sont très variables. Pendant que certaines enseignantes ont des contacts avec les parents d'élèves, d'autres ne les voient jamais et pensent même qu'il n'est pas de leur ressort de traiter avec eux:

[...] On est très peu en contact avec les parents. Les quelques parents que j'ai vus ici à l'école vont voir le proviseur, je pense que c'est dans le cadre de l'association des parents d'élèves. Je n'ai pas reçu un seul parent d'élèves ici à l'école depuis que je suis là. Au quartier, je n'ai de contact qu'avec mon bailleur qui n'a pas d'enfant ici au lycée. (JF.1.3)

[...] Je ne connais pas les parents de mes élèves. Je ne sais pas si on les convoque parce que c'est à la direction de le faire. Je n'ai pas encore reçu de parent à l'école. Si les enfants sont indisciplinés ou travaillent mal, c'est le surveillant général ou le directeur qui reçoit les parents je crois. Et puis même on va se dire quoi, puisqu'ils parlent seulement leur patois que je ne connais pas. On dirait qu'ils refusent même de parler français. (JF.1.2)

[...] On a de très bonnes relations avec les parents, je veux dire en dehors même de l'école. Ils savent que l'école existe et aident même les enseignants en leur donnant de la nourriture de temps en temps. Les femmes s'organisent par quartier. Quand on convoque les parents, ils viennent. J'ai vu un papa ici qui a voulu fouetter son enfant devant ses camarades pour le redresser, parce qu'on l'a convoqué à cause du mauvais comportement de son enfant. On s'appuie sur eux pour l'éducation de leurs enfants et ils suivent. C'est encourageant parce que c'est rare dans les villages. Souvent, les parents abandonnent leurs enfants à l'école. Bon c'est vrai aussi que ce ne sont pas tous les parents qui réagissent comme ça, mais ici c'est la plupart quand même. (JF.2.1)

[...] J'ai très peu de contact avec les parents. Ce n'est pas parce qu'on ne les convoque pas, on le fait de temps en temps quand un enfant se comporte mal. Moi je dirais que c'est un peu l'organisation interne qui fait problème parce que quand les parents sont convoqués dans ce genre de situation, ils sont juste reçus par l'administration du lycée, ça peut être le surveillant général, le censeur ou même le proviseur. Mais en dehors de l'école, on rencontre les parents à travers le village. Certains se présentent en disant "c'est moi le père de tel", "c'est moi la mère de tel". C'est tout. (JF.2.3)

Les relations avec leurs hiérarchies, locale, déconcentrée et centrale s'apparentent aux relations que les enseignantes entretiennent avec les parents d'élèves. Alors que pour certaines, les contacts sont réguliers et variés, pour d'autres, ils n'existent pas du tout. Quand ces relations existent, elles ont surtout trait aux problèmes d'affectation que la plupart des enseignantes semblent solliciter:

[...] Le proviseur nous a dit de ne pas se déranger, qu'on ne doit rien espérer si on demande une mutation sans raison valable. Les seules demandes qui passent sont celles des gens du commandement, genre épouses de sous-préfets ou de militaires, ou de hauts fonctionnaires, les choses comme ça. On est obligé de se débrouiller autrement (JF.1.3)

[...] Pour être affecté normalement, on doit avoir l'avis des chefs hiérarchiques directs. Mais je ne vois pas un seul chef d'établissement accepter de perdre un de ses rares enseignants. Il peut même donner l'avis favorable, mais ils disent souvent que cet avis est conditionné par un remplacement numérique, en tout cas pour ceux qui acceptent de donner un avis favorable. Ce sont des avis qui ne comptent pas en réalité. C'est pourquoi les enseignants sont obligés d'aller régler leurs problèmes directement au ministère. (JF.1.3)

[...] Quand je dois partir, je demande quand même la permission au directeur, ou du moins je l'informe. Je dis que je l'informe parce qu'il ne peut pas refuser que je parte. Et puis, si je reste, il va me nourrir avec quoi? Si c'est pour une urgence, ce n'est pas lui qui va résoudre le problème. Quand je n'ai plus de ressources, je vais juste lui dire que je dois rentrer. Parfois, c'est lui-même qui me paie le transport. Parce que quand j'ai commencé, on m'a dit qu'on va me donner un appui à la fin de chaque mois. On a juste donné une fois. Et puis le mois qui suivait, plus rien. (JF.2.3)

[...] Je n'ai aucune relation au ministère, même à la délégation. Je ne vais pas souvent là-bas. Je sais que c'est mon ministère, le jour où j'aurai envie ou quelque chose va me pousser à m'y rendre, je vais partir. Je sais que ce sont des hommes là-bas. Et puis, on sait un peu comment ça se passe quand on a un problème au ministère. (JF.3.1)

[...] L'année dernière, nous étions je crois, six fonctionnaires ici, ce n'était vraiment pas mal parce qu'on couvrait assez bien nos disciplines. Pendant les vacances, deux ont été nommés surveillants généraux dans les lycées, deux amis [...] Si on doit être nommé avant deux ans de service, je ne sais pas. Le problème est qu'ils sont partis et on ne les a pas remplacés. Si on se renseigne bien, ils ont été nommés là où on n'a même pas besoin de surveillants généraux, parce qu'ils sont toujours très nombreux [...] C'est à chaque fois le volume de travail qui augmente. C'est ça qui fait que dès qu'il y a la moindre opportunité, on s'en va aussi. (JF.3.3)

[...] On sait comment ça fonctionne, j'ai un collègue qui a été affecté dernièrement, si je le cherche, il va me montrer le tuyau et je ferai comme lui, si je veux. Dès que je réunis un peu d'argent, je vais aussi à Yaoundé et je fais comme les autres. (JF.1.3)

Elles pensent que les inspections ne sont pas faites à cause des conditions d'accès et du peu d'intérêt accordé aux écoles situées en zone rurale:

[...] On ne voit pas les inspecteurs ici, ni même les autres responsables. Ce n'est pas tout le monde qui a le courage de venir jusqu'ici. Donc, on ne les connaît pas et on n'a vraiment pas de contact. Bon à moins qu'on aille dans leurs bureaux quand on est en ville. (JF.3.1)

[...] Je ne connais pas les délégués, même pas les inspecteurs; je ne connais pas les responsables du ministère. Si je les connaissais, je suis sûr que je n'aurais pas été affectée ici. C'est une décision du gouverneur qui m'a affectée ici et je suis juste allée chercher ma décision. Depuis que j'ai pris le service, je n'ai pas encore rencontré un seul responsable. Je

connais juste le directeur. Lui, il a pris en considération ma situation, je peux dire, donc il ne me dérange pas trop. C'est lui-même qui m'a encouragée à faire une demande de regroupement familial, parce que venir ici tout le temps, c'est loin et c'est coûteux. Donc il a donné avis favorable. Il sait qu'il y a des gens qu'on peut bien envoyer ici. (JF.3.3)

Ces enseignantes entretiennent aussi des relations avec une certaine élite capable d'intervenir en leur faveur auprès des décideurs:

[...] Ma collègue a été affectée l'année dernière grâce à l'intervention personnelle d'un prestataire de services qui venait ici construire des salles de classes. Pendant son séjour ici, ma collègue et ce monsieur sont devenus de bons amis. Au moment où il rentrait sur Yaoundé, il a demandé à mon amie de lui dire là où elle voulait être affectée. La même année, elle a été affectée [en ville]. C'est sa chance. (JF.1.3)

Les comportements des enseignantes affectées en zone rurale ne semblent pas très conformes aux prescriptions réglementaires. On pourrait dire qu'il existe un fonctionnement qui s'adapte aux réalités de cette zone. Le tableau suivant résume les comportements des jeunes enseignantes:

Tableau N°8: Synthèse des comportements des jeunes enseignantes

Organisation du travail	-Prise de service à des dates qui ne coïncident pas avec le début officiel des cours -Plusieurs disciplines enseignées, avec des disciplines autres que la discipline de formation -Interruptions au cours de l'année scolaire -Arrangements internes -Absentéisme
Charge de travail	-Travail en surcharge -Ajustements individuels
Relations avec les élèves	-Assistance multiforme -Indifférence -Abandon
Relations avec les collègues	-Professionnelles et personnelles -De faible ampleur
Relations avec les parents d'élèves	-Collaboration -Entraide -Conflit -Indifférence -Connivence
Relations avec les hiérarchies	-Connivence -Laisser-faire -Népotisme -Paternalisme -Sanctions rares -Corruption
Relations avec les élites	-Assistance -Indifférence -Collaboration -Connivence

5.3.2. Les comportements des moins jeunes enseignantes

Les moins jeunes enseignantes organisent elles aussi le travail en faisant peu cas des prescriptions officielles. Leurs comportements avec les autres parties prenantes varient d'une enseignante à l'autre, en fonction de leur perception du niveau de difficultés, de contraintes et d'opportunités. Certaines essaient de s'engager pour relever le niveau des élèves, d'autres se distinguent par une certaine indifférence:

[...] Nos élèves n'ont aucun niveau, d'ailleurs ils ne parlent même pas français, ils ne parlent que le patois, même à l'école, dans les salles de classes [...] C'est comme s'ils commençaient l'école. On est obligé de revenir sur des choses qu'ils auraient dû voir même au cours élémentaire. Ça nous donne beaucoup de travail supplémentaire. C'est aussi pour cela qu'on ne peut pas couvrir les programmes totalement. (AF.1.2)

[...] Pour amener mes élèves à travailler, je mets de petits prix en jeu chaque fois que je fais une évaluation. Ça peut être de simples stylos et c'est beaucoup, parce que des enfants ici manquent l'école pour un stylo que les parents ne peuvent pas acheter. Et puis le simple fait de savoir qu'ils se distinguent parmi leurs camarades et qu'ils passent au podium pour recevoir leur lot, ça les fait travailler davantage. (AF.1.2)

[...] Il y en a parmi les élèves qui sont si pauvres que, si tu peux, tu les aides, non pas seulement dans le cadre scolaire, je veux dire dans le cadre des cours seulement. Il faut voir ce qu'ils portent, mais tu ne peux le dire à haute voix, sinon on dira que tu les insultes, que tu les méprises. Comme ils sont grands de taille ici, je vous dis que j'ai eu à donner mes propres habits à des élèves, mes vieilles chaussures aussi. (AF.1.3)

[...] Mes élèves m'appellent "la maman", vous savez pourquoi?. Parce que je les reçois à la maison souvent. Je n'habite pas loin d'ici. Ils viennent demander de l'eau à boire, et même d'autres qui disent qu'ils ont faim, je suis obligé de faire don de mes petites provisions parfois. Mais ça ne peut pas durer très longtemps. À des moments où 'en peut plus, je ferme carrément ma porte. (AF.1.2)

[...] On me considère ici comme un rebelle, parce que j'ai refusé d'enseigner les disciplines que ma formation ne m'autorise pas à enseigner. Je suis enseignant de mathématiques, c'est tout [...] Dans ma note d'affectation, il est bien écrit « professeur de mathématiques », même dans ma prise de service, c'est le directeur lui-même qui a écrit je cite « pour enseigner les mathématiques ». Je crois que c'est clair. Mais on doit voir au moins que j'ai 24 heures de cours par semaine, ce qui n'est pas normal. J'avance bien dans mes classes et je prends du

temps pour expliquer, je mets tout au tableau par écrit [...] Mais à un moment, quand on n'a plus rien pour vivre ici, on s'en va, obligé. (AF.1.3)

Comme le font les jeunes enseignantes, les moins jeunes enseignantes enseignent aussi des disciplines autres que celles pour lesquelles elles ont été formées:

[...] Nous on a plein d'enseignants d'espagnol, jusqu'à quatre pour deux classes, la quatrième et la troisième, qui sont même jumelées avec ceux qui font allemand, à cause des effectifs qui ne sont pas importants. Donc un seul enseignant suffit. Donc je n'enseigne même pas l'espagnol pour lequel j'ai été formée, mais j'enseigne plutôt le français en sixième. J'ai un collègue qui ne fait rien du tout. Il est installé en ville. Étant donné que j'aide seulement en français, je viens lundi matin et je rentre mardi après le cours. (AF.3.2)

Les interactions avec les parents d'élèves sont aussi peu fréquentes:

[...] Il y a une poignée de parents que je connais, qui viennent de temps en temps à l'école pour savoir comment leurs enfants se comportent. On est devenu des amis parce que c'est très rare ici. Je les encourage toujours à venir. Hier, j'ai été agréablement surprise de voir un qui est venu vers la fin de la journée me demander si son enfant qui est rentré plus tôt a eu la permission. Je me suis renseignée et on m'a dit que l'enfant ne se sentait pas bien et on l'a laissé rentrer. Ce sont des attitudes qui nous encouragent, malheureusement elles sont rares. (AF.1.2)

[...] L'année dernière, à la fin de l'année, on a décidé de remettre les bulletins aux parents et non aux élèves pour les intéresser à ce que leurs enfants font à l'école. Le jour-là, il n'y a que cinq parents qui sont venus. On est resté avec tout le lot de bulletins. À la rentrée, ils étaient toujours là, je veux dire, tous les bulletins étaient toujours là. Cette fois, on dit à la rentrée que ceux qui n'ont pas retiré leurs bulletins ne seront inscrits que par leurs parents qui viendront les retirer à la même occasion. Jusque-là, on les attend toujours, on attend toujours les parents. Mais les élèves reviennent déjà à l'école. Donc je crois qu'à la fin, on finira par leur remettre leurs bulletins pour éviter d'autres problèmes. (AF.1.1)

Les interactions avec les différentes hiérarchies sont plus denses et variées. Elles vont du directeur d'école aux hauts responsables du ministère en passant par les responsables des services déconcentrés. Leurs interactions revêtent un caractère à la fois professionnel et privé, elles tendent à s'éloigner des prescriptions officielles pour se fonder dans des arrangements locaux:

[...] Si je viens régulièrement ici, c'est parce que le directeur nous aide beaucoup et lui-même est très engagé au travail. Non seulement il suit à la loupe ce que nous faisons comme travail, en plus, lui-même enseigne presque à plein temps. On est obligé de suivre le rythme. (AF.1.3)

[...] Le nouveau proviseur ne me dérange pas, depuis qu'il sait que je suis mariée et que mon époux travaille au ministère de la Santé. Il m'a dit qu'il ne sait pas pourquoi on m'a envoyée jusqu'ici. (AF.2.3)

[...] Les enseignants sont comme un réservoir pour la fonction publique. Tous les ministères viennent puiser leurs personnels là-dedans. Si vous écoutez les nominations dans certains ministères, c'est toujours plein d'enseignants qui partent. Il suffit d'être coté, tu sors aussi, ta vie change. Et ça, tous les enseignants aimeraient un jour le faire. J'ai mon promotionnaire, alors qu'il était simple enseignant, son frère l'a fait nommer délégué [dans un ministère]. Il a une voiture de service, un grand bureau climatisé, un budget à gérer. Ce qui est bizarre, c'est surtout que c'est parfois de jeunes gens sans expérience qu'on nomme, des gens qui ont à peine cinq ans de service, et du coup, tu sors de la galère. (AF.3.1)

[...] C'est une petite confidence, mon mari s'est entendu avec le proviseur pour moi. Donc je suis employée pour des tâches administratives quand je viens. Si on me donne une classe, je ne suis pas sûre d'être là tout le temps. La chance qu'on a est que les enseignants sont nombreux ici. Donc on essaie de gérer ça comme ça. (AF.3.3)

[...] Je n'habite pas le village. Toute ma famille est à Yaoundé où mon mari travaille dans une entreprise privée. Tous nous quatre enfants sont aussi là-bas. Je l'avais expliqué à l'ancien directeur et il ne me dérangeait pas. Je venais une fois toutes les deux semaines. Quand je viens je reste deux jours avant de remonter. Un nouveau directeur est arrivé et je pense qu'il est déjà au courant que c'est comme ça que je fonctionne, le directeur partant m'a promis de le voir pour lui dire de ne pas me déranger. (AF.3.2)

Nombreuses sont les enseignantes qui pensent que leur affectation en zone rurale s'explique par le fait qu'elles n'ont pas de connaissances parmi les responsables qui les affectent. On peut avoir de bonnes raisons pour être affecté à un endroit précis, mais cela reste impossible si on n'est pas connu en particulier par un ou des responsables en charge. Pour ces enseignantes, il est difficile d'avoir une bonne relation avec un seul de ces responsables et se retrouver affectée en zone rurale, à moins de recourir à la corruption, en se faisant affecter au travers du monnayage:

[...] Quand on est affecté à l'Extrême-Nord, c'est qu'on ne connaît personne au ministère. C'est souvent par personne interposée qu'on finit par prendre contact avec eux. Ça fonctionne un peu comme dans un réseau, il faut que quelqu'un vous introduise. Pour le moment, je ne connais personne. (AF.1.3)

[...] Vous savez qu'on dit chez nous qu'"on est quelqu'un derrière quelqu'un". Alors si tu n'as personne à la délégation régionale et surtout au ministère, tu n'es rien, tu es appelé à souffrir. Sinon, c'est l'argent qui va te sauver. Tu es obligé d'aller payer de fortes sommes pour une affectation ou une nomination. Moi, je ne connais personne et je n'ai pas encore de salaire, je suis donc obligé d'être ici. Un jour, ma part viendra. Ou alors il faut avoir de l'argent pour acheter l'affectation, en tout cas, moi je n'ai rien (AF.1.3)

[...] La hiérarchie n'existe pas, ce sont les amis qui existent. Parce que quand un enseignant a un problème, il court vers ses relations du ministère, ou il va voir quelqu'un qui connaît un responsable du ministère, sinon, son problème n'est pas résolu. Vous verrez que les écoles qui ont plus de professeurs sortis de l'école normale sont celles qui sont soutenues par des gens au ministère ou à la délégation régionale. Si on ne vous connaît pas, vous n'avez rien. Je suis encore ici parce que je n'ai pas encore eu le bon contact. (AF.1.1)

[...] Les demandes d'affectation par voie hiérarchique comme on dit ne marchent pas. D'abord qu'il est très difficile d'avoir les trois avis favorables. Celui du proviseur d'abord, celui du départemental et celui du régional. Moi j'ai demandé l'année dernière et j'ai encore déposé une cette année, on dirait que ça ne traverse même pas l'établissement. On est obligé de se débrouiller directement à Yaoundé. Moi je ne peux plus déposer ma demande ici. (AF.1.2)

Les rencontres formelles avec les gestionnaires des écoles et des enseignants sont rares, voire inexistantes en zone rurale. Ce qui fait que les enseignantes se sentent oubliées et abandonnées dans cette zone. Les décisions qui sont prises à l'égard des écoles rurales laissent entrevoir une certaine légèreté, d'après ces enseignantes:

[...] Nous on n'existe pas pour les gens de la délégation, je veux dire des délégations, je ne parle pas du ministère. Tu ne peux pas les voir ici. Vous voyez ça, est-ce que c'est une école ça? Elle ne ressemble à rien. Ce qui est même grave, c'est qu'on a nommé un surveillant général avant de signer le décret d'ouverture. Et ce surveillant général n'est jamais venu ici. Moi je suis le seul fonctionnaire qui a été affecté ici, alors qu'il y a des gens qui n'ont rien à faire dans les établissements en ville, des gens même qui n'ont pas de raison valable pour

rester là-bas. Le directeur lui il est là parce qu'il est directeur. Ce n'est pas donné d'être directeur à moins de cinq ans de service. Donc, lui, il a toutes les raisons d'être là. (AF.2.1)

[...] Mon affectation ici est un regroupement familial, c'est ce qu'on a écrit sur ma note d'affectation. Donc on a tenu compte de mon statut matrimonial, mais je ne peux pas dire que c'est l'affectation que je devais avoir si je suis considérée comme mariée et que mon mari travaille [en ville]. On est à une quarantaine de kilomètres de [la ville], mais c'est vraiment le village, et la route est très mauvaise pour arriver ici [...] Je ne suis pas sûre que je pourrai tenir vraiment en venant chaque jour. Je dois aussi préciser que j'ai trois enfants. Je viens quand je peux. Je dirais que je cherche encore la bonne solution. (AF.3.2)

Les relations avec l'élite locale varient d'une localité à l'autre, et même d'une élite à l'autre. Pendant que certaines élites aident à améliorer les conditions de vie et de travail des enseignants affectés dans leur village, d'autres interviennent auprès des enseignantes pour leur affectation ou promotion ailleurs:

[...] Il y a un député ici qui est très puissant. C'est lui qui fait la pluie et le beau temps des enseignants ici. Il peut t'élever comme il peut te faire chuter. Faire chuter ici est qu'on t'oublie dans ce village, quoi que tu fasses. Les rares promotions qu'il y a eu ici se sont faites grâce à ses interventions. Si le directeur est parti d'ici avec une promotion comme proviseur, c'est grâce à lui parce que c'est lui qui lui a promis ça. Ils ont aidé des collègues à être affectées. (AF.1.3)

[...] Les missionnaires se sont établis ici très tôt, ils ont créé une école primaire et presque tous les parents de ce village y sont passés. Je crois que c'est pour cette raison qu'ils coopèrent beaucoup avec nous ici au lycée. Ils viennent quand on les convoque. Ils nous donnent de bons conseils pour améliorer les choses, ils nous aident de plusieurs façons. C'est même eux qui nous disent que leurs enfants sont de petits malins et qu'ils se comportent mal. Ils nous recommandent de les fouetter au besoin, parce que pour eux, c'est le seul moyen pour qu'ils marchent [...] Vous voyez, là on n'a pas besoin de dire aux parents de nous aider à éduquer leurs enfants, c'est plutôt eux qui nous poussent. Même ceux qui ne comprenaient pas au départ que c'est comme ça que ça doit marcher, ne dérangent plus. Quand ils se montrent exigeants comme ça, on comprend qu'ils nous surveillent aussi un peu. On est obligé de se comporter comme des gens consciencieux, d'éviter de mauvais comportements dans le village, je veux dire, des comportements indignes. Par exemple, quand je voyage, je ne dois pas rester trop longtemps, de peur qu'on dise "celui-là cherchait seulement le matricule, il n'est pas un enseignant". (AF.2.1)

[...] Il y a des élites mais ils ne viennent pas jusqu'ici. Il semble qu'ils ne viennent vraiment que lors des campagnes électorales. Mais chaque année, on reçoit des fournitures scolaires pour la distribution des prix aux élèves. Il y a un directeur du MINATD [Ministère de l'Administration territoriale et de la décentralisation] qui est d'ici, c'est lui qui me loge avec un autre collègue. Avec ça, on peut dire qu'il nous aide, mais on ne parle pas beaucoup de l'école. Peut-être qu'il en parle avec le directeur ou le chef du village. (AF.2.3)

[...] Il y a une très grande organisation autour de l'école ici, vraiment. Les gens d'ici, les villageois et tous ceux qui travaillent en ville ont une association qui cotise de l'argent et qui nous aide beaucoup. C'est eux qui donnent tout le matériel de travail à l'établissement et aux élèves. Ils ont créé une petite bibliothèque cette année après la réunion que nous avons tenue avec eux à la fin de l'année dernière. Nous leur avons présenté nos problèmes et ils nous ont promis un certain nombre de choses qu'ils commencent déjà à réaliser. Ils ont un chargé de l'éducation qui habite aussi en ville mais qui vient régulièrement nous rencontrer à l'école, je dis, juste pour échanger [...] Vous voyez, ce ne sont pas des grands ministres, mais des gens qui ne parlent pas très bien même le français, donc ils sont commerçants, des menuisiers, des taximan même, mais ils sont très organisés. Et ils ont étendu cette façon de s'organiser jusqu'à leurs frères qui vivent au village. (AF.2.1)

Quelle que soit l'organisation de leur travail des enseignantes, les parents d'élèves, tout comme les élèves eux-mêmes, ne posent pas de problèmes aux enseignantes. Tout se règle avec le directeur d'école:

[...] Je suis ici avec mon petit garçon de 4 ans et ses deux aînés sont [en ville], chez ma sœur. Je suis obligée de voyager à la fin de chaque mois pour rester quelque temps avec eux. Je peux prendre même une semaine. Le directeur ne pose pas de problème, même les parents ne se plaignent pas [...] Ah, les élèves alors, ils sont contents quand on est absents. Ils ne comprennent rien. (AF.2.3)

[...] Je passe trois jours ici, et pendant les trois jours, je suis occupé du matin au soir. Il n'y a que pendant les récréations que je souffle. Ça fait un total de 21 heures. C'est l'entente que j'ai eue avec le directeur, comme je ne reste pas sur place. Mais c'est vraiment dur de faire ça. Le troisième jour, je ne tiens plus debout. Mais je suis obligé de travailler. Il faut avancer dans le programme. (AF.2.1)

[...] Moi j'ai souvent de la peine à croire que je suis au village ici quand je vois le comportement des élèves. Ils sont à mon avis très disciplinés. C'est vrai que je les conseille beaucoup en classe. Parce que quand je suis arrivé, j'ai constaté que beaucoup d'élèves ne venaient pas aux cours que j'avais programmés les samedis, parce que j'étais arrivé en retard et le BEPC devait avoir lieu je crois deux mois après [...] Je vois que ces conseils marchent. Ils donnent du temps à l'école et ils travaillent mieux. (AF.2.1)

[...] Mes élèves de troisième n'ont pas eu de cours d'espagnol en 4e parce qu'il n'y avait pas de professeur. Et cette année, ils doivent présenter le BEPC. C'est très difficile. Je suis obligé d'utiliser deux livres, celui de quatrième et celui de troisième. J'ai commencé avec le programme de quatrième, je veux prendre tout le premier trimestre avec ça [...] Quand ils voient que vous voulez vraiment les aider, ils travaillent aussi beaucoup, ils deviennent vos amis, c'est ça. Le problème est que je ne fais pas que ça, m'occuper des troisièmes, j'enseigne aussi l'espagnol en quatrième, le français en sixième et cinquième. C'est trop de travail. (AF.2.1)

[...] Généralement, ils ne dérangent pas. Le seul problème qu'ils ont, c'est un problème de niveau, ils sont très faibles et ils ont été habitués au laisser-aller. En fait moi je n'appelle pas ça de l'indiscipline, pour moi c'est de l'ignorance [...] Ce que je fais en ce moment là, c'est de leur parler comme un grand-frère. Je suis obligé de leur dire comment les enfants travaillent en ville. Tu manques l'école pendant une semaine, tu es exclu si tu n'apportes pas la preuve que tu avais un problème sérieux [...] Je leur dis souvent qu'ils ne peuvent pas passer un concours, même s'ils ont leur diplôme ici. Parce que le concours, c'est les meilleurs qu'on prend. Et les meilleurs, ce n'est pas ici qu'on va les trouver, parce qu'ils ne s'intéressent pas à l'école [...] Parfois même les parents ne les aident pas, peut-être parce qu'ils ne comprennent pas que l'école est plus exigeante que ça. (AF.3.1)

[...] Moi, le principal problème que j'ai connu avec les élèves ici, c'est avec les vieux élèves, ceux qui sont obligés de réduire leur âge pour repartir à l'école. Quand on les mélange avec les enfants, ils leur apprennent les mauvaises choses [...] Il faut leur parler chaque fois. Il faut leur dire de ne pas venir en sixième ou en cinquième avec la barbe ou les cheveux longs, que c'est eux qui doivent montrer l'exemple. On est obligé de les traiter avec du respect. En plus, ce sont ces vieux qui contrôlent le village. S'ils décident de vous tendre un piège, vous ne pouvez pas vous en sortir [...] D'autres, après même trois semaines ou un mois à la rentrée, ils partent d'eux-mêmes. Ils vont faire le moto-taxi. On ne peut rien pour ceux-là. (AF.3.1)

[...] Les parents ne cherchent pas à savoir ce qui se passe ici à l'école. Si payer les frais de scolarité est déjà un problème pour eux, le reste là importe peu. Mais ils veulent tous que leurs enfants réussissent, sans leur acheter les livres ou même les cahiers. Mais on les laisse, est-ce qu'on va les obliger à faire ce qu'ils ne veulent pas faire. Il y a un qui est venu ici dire que l'école est gratuite. Vous voyez, il ne se rend même pas compte que son enfant est déjà au lycée et que c'est au primaire que 'est gratuit. Ca veut tout dire. On va donc traiter quoi avec des gens comme ça? C'est vrai qu'ils ne nous dérangent pas, mais ils ne s'intéressent pas à ce que nous faisons, ils veulent que leurs enfants réussissent mais ils ne veulent pas participer. Nous on ne peut pas les forcer. On les voit seulement quand on a exclu l'enfant. (AF.3.1)

[...] Ils sont courtois mais pas travailleurs. Il faut les amener à travailler, malheureusement, il y a de petits problèmes qui les empêchent de travailler, je crois. Par exemple quand ils rentrent le soir à la maison, ils n'étudient pas parce qu'ils n'y a pas de lumière. On essaie de les occuper toute la journée à l'école pour qu'ils travaillent. Toutes les heures creuses sont des heures d'étude en fait. Ils ne doivent donc pas flâner. (AF.3.1)

Tableau N°9: Synthèse des comportements de moins jeunes enseignantes

Organisation du travail	-Prise de service à des dates qui ne coïncident pas avec le début de l'année scolaire -Plusieurs disciplines enseignées, avec des disciplines autres que la discipline de base -Beaucoup d'interruptions au cours de l'année scolaire -Arrangements internes. -Absentéisme
Charge de travail	-Travail en surcharge -Ajustements individuels
Relations avec les élèves	-Assistance multiforme -Indifférence -Absentéisme -Abandon
Relations avec les collègues	-Professionnelles et personnelles -De faible ampleur
Relations avec les parents d'élèves	-Collaboration -Entraide -Conflit -Indifférence -Connivence
Relations avec les hiérarchies	-Connivence -Laisser-faire -Népotisme -Paternalisme -Sanctions rares -Corruption
Relations avec les élites	-Assistance -Indifférence -Collaboration -Connivence

5.3.3. Les comportements des jeunes enseignants

La charge et l'organisation du travail chez les jeunes enseignants s'apparentent aux deux cas précédents, centrés sur les enseignantes. Il se dégage comme une autonomie chez les jeunes enseignants pour s'organiser par rapport à leur travail. Cette organisation intègre une part importante d'activités privées:

[...] Je profite de souffler un peu quand je vais chercher le salaire. Ca me permet de rester en famille, de résoudre les problèmes éventuels qui peuvent se poser avant de rentrer au village. Ca peut me prendre un semaine. Il m'est souvent arrivé de faire plus d'une semaine si je dois aller jusqu'au village m'occuper de certains problèmes qui se posent là-bas. (JM.2.3)

[...] J'ai une réunion familiale qui coïncide avec la période des salaires. Donc je voyage chaque mois pour les salaires et surtout pour la réunion. Comme elle se tient le dimanche, je rentre le lundi. Au total, ça me prend quatre à cinq jours de travail, parfois un peu plus quand c'est notre groupe qui reçoit. Ca fait qu'on a des préparatifs à faire. (JM.2.3)

[...] Je voyage de temps en temps mais ce n'est pas pour me ravitailler ou quoi que ce soit. Il y a l'essentiel ici en termes de nourriture. Le sol est très fertile et les gens travaillent beaucoup. Je peux même dire que c'est les parents qui me nourrissent. En plus du fait qu'ils me logent gratuitement. Pour moi, c'est même une chance de travailler ici. Je me déplace régulièrement tout juste parce que je ne veux pas trop m'habituer à la vie au village. (JM.2.1)

[...] Je suis ici avec ma femme et mon enfant. Elle prépare les concours, même comme ce n'est pas très facile ici. Mais si elle a quelque chose, elle va s'en aller. J'ai monté une affaire avec un ami. C'est surtout pour ça que je me déplace de temps en temps [...] Si je mets du temps sans aller voir comment ça marche, ce que ça produit, je risque d'arriver trop tard. (JM.2.3)

[...] Comme je n'ai pas de salaire, les quinze mille que l'APEE me donne ne m'aident pas assez pour rester ici pendant longtemps. Je fais deux semaines par mois et je repars. Je veux bien rester plus longtemps, comme mes collègues qui ont déjà leur salaire, mais je ne peux pas. (JM.3.3)

Pendant leur séjour à leur lieu d'affectation, les jeunes enseignants essaient de travailler rapidement pour couvrir leur programme d'enseignements, autant que cela est possible. Tout comme les autres enseignants interviewés, ils enseignent souvent plus d'une matière:

[...] J'enseigne deux matières en quatrième et en troisième : Les PCT pour lesquelles moi j'ai été formé, et les maths parce qu'il n'y a pas de prof de math affecté ici. Il n'y a que des vacataires et on a préféré les mettre dans les premières classes que sont la sixième et la cinquième. Ça me fait 22 heures au total, mais en réalité, c'est plus que ça, parce que si on compte les heures creuses que j'occupe chaque fois que je suis là, ça fait beaucoup plus [...] À la fin de l'année, je peux dire que je couvre 80 % du programme de troisième et 60 % de quatrième. Moi je pense que c'est beaucoup, d'ailleurs, si on considère tout ce que je fais, je peux situer mon travail à 150 %, vraiment. Parce que moi je vois la différence qu'il y avait au moment où je prenais en charge ces élèves et maintenant. (JM.2.3)

[...] J'enseigne tout, à vrai dire. Je suis le seul enseignant affecté ici. Et quand j'ai pris le service, le directeur m'a proposé de vivre chez lui pratiquement, parce qu'il n'est pas avec sa famille ici. Le CES n'a que deux classes et on essaie de tout faire à deux, je veux dire le directeur et moi. On se supplée aussi. Quand je suis là, il peut s'absenter et quand il est là moi je peux partir. Nous avons environ 30 élèves et on essaie de faire tout ce qu'on peut en attendant qu'on ait plus d'enseignants. (JM.2.1)

[...] Quand je suis ici, je ne dors pratiquement pas. Je viens pour rester quelques semaines et repartir parce que je n'ai pas encore de salaire. Il y avait un vacataire qui enseignait les SVT l'année dernière et on ne l'a pas senti à la rentrée et il n'y a personne d'autre dans le coin. Je suis obligé de venir de temps en temps, je fais parfois toute une journée, donc sept heures de cours d'affilée pour essayer de leur laisser quelque chose et ils restent apprendre quand je ne suis pas là. Ça fait que quand je suis [en ville], je prépare les cours. Et si je viens, je n'ai plus à les préparer, je les donne seulement. (JM.2.1)

[...] Les maths sont comme la peste ici. À l'arrivée, les élèves n'ont pas de niveau, ils n'ont aucun niveau. [...] Les élèves qui passaient en classe de cinquième n'avaient pas eu de cours de maths en sixième. Qu'est-ce qu'il fallait faire? Je devais commencer par leur donner les fondamentaux qu'ils devaient voir en sixième. Et là, ce n'était pas le programme, j'ai fait ce que j'ai pu, avant de passer au programme même de l'année. Là encore, ce n'est pas facile. Il faut tout faire. Tu ne peux pas venir en classe et dire "ouvrez vos livres à la page tant", non, personne n'a de livre [...] Je suis obligé de tout copier au tableau, comme je copie déjà tous les cours. Ça prend du temps mais si on ne fait pas ça, on ne peut même pas avancer. Donc à la fin, honnêtement, il est difficile de terminer le programme. ceux qui terminent leur programme, on se demande bien comment cela est possible dans les conditions ci. Bon, c'est vrai, tu peux le faire, si tu viens et tu ne cherches pas à savoir quel est le niveau des élèves. Tu te mets seulement à leur pomper les cours en vitesse. Est-ce qu'ils comprennent quelque

chose? Est-ce qu'ils ne comprennent pas? Ce n'est pas ton problème. Et on va dire que tu as couvert ton programme. (JM.2.3)

[...] Je fais aller-retour lundi et je reviens mercredi pour rentrer vendredi. (JM.3.2)

[...] On est obligé d'aller vite parce qu'on commence tard. Il faut rattraper les autres [de la ville] Donc si on n'est pas à jour dans la progression aujourd'hui, on fera tout pour que le mois prochain, au plus tard, on ne va plus parler de retard. Donc pour le moment, je suis à 60 % parce qu'on a perdu près de trois semaines à la rentrée. Mais d'ici le mois prochain, on sera à jour. (JM.3.3)

[...] Moi j'organise mon travail pour être à jour. Les enfants ont beaucoup de lacunes, ils sont même très faibles. À chaque cours, je prends trente minutes, ou même 45, pour les révisions si j'ai deux heures. Et le cours même du jour, je suis obligé de le faire en une heure, une heure trente. Je dirais que pour le moment, on est à peu près à 50 %, on a commencé tard. On va organiser les cours de rattrapage à un moment donné. (JM.3.1)

[...] Je vis [au chef-lieu d'arrondissement le plus proche], qui est à 15 kilomètres d'ici. C'est mieux parce qu'il y a quand même le courant et j'ai pris quelques heures au lycée qui est sur place. Je viens rester trois jours au CES et je repars le mercredi alors que je viens le lundi matin. Le weekend [...] on est obligé de vivre [en ville] où il y a le téléphone et la lumière, ne serait-ce que ça. Là-bas on est en contact avec nos familles, on peut écouter la musique. (JM.3.3)

[...] On n'a pas de problème, je crois que tous les collègues sont en poste. On est six fonctionnaires au total. Depuis la rentrée, ils sont tous là [...] quand je dis la rentrée, ce n'est pas le jour de la rentrée même. Il y a des gens qui viennent après une semaine, d'autres après deux semaines, d'autres même un peu plus tard. Mais jusqu'ici personne n'est reparti. J'espère que ça va durer. Parce qu'on a pris l'habitude de voir les fonctionnaires surtout, prendre le service et disparaître jusqu'à ce qu'on apprenne qu'il ne revient plus, qu'il a été affecté ailleurs... Peut-être ça arrive comme ça parce qu'on a un nouveau directeur qui est vraiment différent de celui de l'année dernière. Il nous parle beaucoup. (JM.3.2)

[...] Je n'ai pas trouvé d'enseignants fonctionnaires à mon arrivée. Je ne sais pas pourquoi ils ne sont pas là, parce que le directeur m'a dit qu'il y en a. C'est qu'ils sont peut-être tous des ECI. C'est vrai que je suis aussi ECI, mais je suis là, en tout cas pour le moment. (JM.3.3)

[...] J'enseigne toutes les matières scientifiques c'est-à-dire math, PCT [physique, chimie, technologie] et SVT [sciences de la vie et de la terre] ... dans toutes les classes. C'est difficile de vous dire combien d'heures on a par semaine. Je peux dire qu'on travaille à toutes les heures de la journée, puisque nous sommes seulement trois, si je compte le directeur. Le directeur fait le TM, le sport, l'espagnol et parfois histoire-géo. On fait ici comme à l'école primaire, on doit travailler toute la journée. (JM.1.3)

[...] Faute d'argent je ne peux pas être là tout le temps, mais quand je suis là, j'essaie d'avancer, disons d'aller aussi loin que possible [...] Je peux rester un mois et je donne les cours dans toutes les matières scientifiques. J'essaie souvent de couvrir le programme du trimestre en un mois parce que je ne peux pas rester tout le trimestre, n'ayant pas de salaire. J'ai proposé aux élèves de 3^e de venir même les samedis, mais ils ont refusé, parce qu'ils disent que c'est samedi qu'ils vont aider leurs parents au champ. Il y a des jours où je suis obligé de prolonger après l'heure normale. Mais je suis obligé de les laisser à un moment donné parce qu'il y en a qui partent de loin. (JM.1.3)

Pour essayer de relever le niveau jugé très faible des élèves, certains enseignants organisent des enseignements en dehors des heures normales. D'autres le font pour ne pas trop pénaliser les élèves de leurs longues absences:

[...] C'est pour cela que je prends tout le temps que j'ai à faire les cours, même le samedi. Habituellement, on finit ici à 14 heures, mais moi je retiens les élèves un peu plus longtemps. Ils ne sont pas toujours contents. J'essaie de leur faire comprendre que c'est pour leur bien. En le faisant, je suis sûr de couvrir le programme, même si c'est de 75 %. Beaucoup ne le font pas, donc pour moi, c'est déjà beaucoup. (JM.1.2)

[...] J'ai tout fait pour finir mon programme de deuxième trimestre en un mois presque, parce que je ne pouvais pas rester. Comme il n'y a pas beaucoup d'enseignants, j'occupais même les heures creuses. Ca me permettait d'aller vite [...] C'est vrai que je n'ai pas couvert tout le programme de l'année, mais j'ai fait ce que je pouvais, ce que mes petits moyens me permettaient de faire en tout cas. Imaginez que dans certaines disciplines, il n'y a même pas un seul enseignant, ou que les enseignants qui sont affectés ne viennent même pas, on peut dire que moi je fais beaucoup. (JM.1.3)

Les avis sont partagés à la question de savoir si les programmes sont couverts malgré le début tardif des classes, malgré l'arrêt prématuré des cours lorsqu'arrive la saison des

pluies et malgré toutes les heures perdues par exemple le vendredi où il n'y a presque pas classe:

[...] Dans ma condition, mon année part d'octobre à mars. Parce que je ne peux pas voyager pendant les congés de Noël, je reste jusqu'en mars une fois. Pendant le temps que je mets ici, je fais tout pour terminer le programme. (JM.1.1)

[...] Je fais ce que je peux. Dans nos conditions, on ne peut pas travailler dans le but de couvrir à 100 % le programme. Les élèves sont déjà très faibles [...] Le français est pour moi la mère des disciplines, c'est pourquoi moi je pense qu'il ne sert à rien de courir. Si les inspecteurs venaient, moi je le leur dirais et j'assumerais. Non, ça ne veut pas dire qu'on met de côté le programme officiel. On y est toujours, mais à la fin, en ce qui concerne ce programme, je ne suis pas sûre que je fais les 50 %. (JM.1.2)

[...] Je me demande même si je suis ici du premier jour de la rentrée au dernier jour de l'année scolaire, si je peux terminer le programme. Moi je suis seul enseignant ici, le seul fait de travailler dans quatre classes ne me permet pas de terminer le programme. On fait ce qu'on peut. Pour couvrir le programme, il faut passer 8 heures par semaine dans chaque classe. Ça me ferait un total de 32 heures. Maintenant, s'il faut aussi penser que je dois corriger les copies lors des évaluations, cela devient pratiquement impossible. (JM.1.3)

La plupart des enseignants ne sont pas en poste, pour des raisons très variées. Même ceux que nous avons rencontrés reconnaissent qu'ils ne sont pas toujours présents au lieu de service et disent ce qu'ils font pour combler ces longues absences qui peuvent parfois atteindre plusieurs mois au cours d'une même année scolaire. Ils parlent aussi de leurs collègues qui étaient absents au moment de notre passage à l'établissement, et de ceux qui sont passés avant eux.

[...] Moi je fais quand même l'effort de venir, même si c'est pour un mois ou deux. J'ai deux collègues qui, eux, ne viennent même pas. Je ne sais même pas si on les a déjà réaffectés. On nous a tous affectés ici au même moment. On s'est rencontrés à notre prise de service, un prof d'informatique et un prof de SVT, une dame. Je ne les ai plus jamais revus. Et ça fait déjà un an. (JM.1.1)

[...] Vous ne pouvez pas voir tous les collègues ici, déjà parce que tous n'habitent pas le village. Il y a un là qui vit [en ville]. Lui il a dit qu'il ne peut pas vivre ici. Il vient une fois par semaine et dort à la maison. Le lendemain, il rentre. Il a des vacances dans deux

établissements là-bas. Il dit qu'il ne peut pas sortir longtemps de la civilisation [...] Quand on vient tout juste deux fois par semaine, on ne peut pas faire grand-chose. (JM.1.2)

[...] J'ai été affecté ici avec quatre collègues l'année dernière, ils ont passé trois mois et ils sont partis. Dernièrement, j'ai appris que tous ont été réaffectés au Centre. Je reste donc ici tout seul. Et je ne suis pas chez moi. C'est difficile de travailler normalement quand les autres se comportent comme ça. (JM.1.2)

[...] On était trois ici l'année dernière et pendant les vacances, les deux autres collègues ont été nommés surveillants généraux. Oui ils ont été tous nommés, alors qu'on est sorti de l'école ensemble l'année dernière. Ils ont juste fait un an, ça ne fait même pas un an puisqu'on a pris le service en février. Et déjà ils sont déjà SG. Ça fait que je suis seul PLEG ici, en dehors du directeur. (JM.1.3)

[...] Nous sommes trois professeurs sortis de l'ENS ici, mais deux habitent [la ville]. l'un vient de lundi à mercredi, l'autre vient de mercredi à vendredi. Le directeur a tout fait pour qu'ils restent ici, ils ont refusé. Ils ont des vacances dans les établissements là-bas. Et pour eux, c'est sûr que ça fait du bien de rester en ville. Moi j'ai trouvé ça trop loin parce que ça fait environ 60 kilomètres, j'ai préféré rester ici. (JM.1.3)

Leur comportement face aux problèmes que leur posent les élèves varie d'un enseignant à l'autre:

[...] Je n'ai vraiment pas de contact avec les élèves, en dehors des salles de classe. Je préfère garder cette distance parce qu'on me considère ici comme un étranger. Et les enseignants originaires du grand sud qui sont passés ici avant ont eu plus de problèmes que les enseignants autochtones. Quand il arrive quelque chose à un enfant, c'est nous qu'on accuse, même les enfants eux-mêmes. C'est comme si c'est dans leurs traditions de regarder les étrangers avec un œil suspect. (JM.1.3)

[...] Je suis très proche de mes élèves, surtout parce que la seule distraction pour moi ici c'est le football [...] On est des amis certes mais ils oublient rarement que je suis leur enseignant. Ça fait que, je peux dire, même les weekends ils sont obligés de bien se comporter, en tout cas quand on se retrouve. Je ne maque pas l'occasion quand un se comporte mal, même avec son frère du village. Je leur dis toujours qu'ils doivent être des modèles pour leurs camarades, parce qu'ils sont proches de moi qui suis leur enseignant. Tout ça fait que j'interviens beaucoup même à l'école, surtout pour des questions de discipline. (JM.1.3)

[...] Il y a aussi des enfants qui ont des besoins chez moi, comme ceux d'ici. Et puis on ne m'a pas affecté ici pour ça, pour donner des choses aux élèves. Je suis là pour enseigner, et c'est ce que je fais. Ça fait pitié de les voir comme ça, mais j'ai aussi sept enfants que mon frère a laissés et qui sont tous à ma charge, et qui me dépassent même. (JM.1.2)

Les relations avec les parents d'élèves varient d'une région à l'autre, d'une école à l'autre, et même d'un enseignant à l'autre:

[...] Je crois que les parents d'élèves sont complexés. Le seul problème que j'ai eu ici c'était avec un parent qui est venu dire au directeur que j'ai insulté son enfant en classe. Je me rappelle que je demandais juste aux enfants de se laver et j'avais pointé cet élève-là parce que ses cheveux n'étaient pas soignés. On a considéré que c'était une insulte. Depuis ce temps-là, j'ai comme l'impression que les gens du village ne me portent pas dans leur cœur. On leur dit bonjour, ils ne réagissent pas. Et quand on les croise en route, eux non plus ne me saluent pas. (JM.1.2)

Les jeunes enseignants développent aussi de nombreuses relations avec leurs hiérarchies locale, déconcentrée et centrale:

[...] À part le directeur que j'ai rencontré quand je suis arrivé ici pour la première fois, je ne connais pas les responsables en charge de l'éducation. Je ne connais pas le délégué, je ne connais personne au ministère. Je suis sûr que si je connaissais quelqu'un au ministère, je ne serais pas ici. (JM.1.3)

[...] Pendant les vacances, j'ai accompagné un promotionnaire chez son grand-frère au ministère et c'est là que j'ai eu l'unique contact que j'ai au ministère. Il m'a dit que si j'ai un problème, que j'aille le voir. C'est d'ailleurs chez lui que j'ai déposé mon premier avancement qui vient d'être signé. Je lui ai laissé une copie pour l'effet financier. (JM.1.2)

[...] Un ami affecté à Yaoundé depuis longtemps s'occupe de mon dossier d'affectation au ministère. S'il y a un problème, c'est lui qui me tient informé. Chaque fois que je peux accéder au réseau [téléphonique], je lui demande s'il y a du nouveau. (JM.1.2)

[...] On peut me refuser l'affectation, mais au moins les avancements devraient passer. J'ai déposé ma demande depuis plus d'un an mais elle n'est toujours pas passée. Curieusement, celles de mes collègues ou même de mes amis passent. Il faut confier ça à une personne sûre, il paraît, pour que ça passe. Nous alors, comme on est loin ici, on est mort [...] Il faut être là

pour que tes dossiers aboutissent. On se demande ce que tous ces gens font au ministère.
(JM.1.3)

[...] Le proviseur menace toujours de suspendre le salaire des enseignants qui ne rejoignent pas le poste, mais est-ce qu'il peut vraiment le faire? Beaucoup d'enseignants sont capables d'intercepter ou de bloquer ça. Parfois ça n'arrive même pas à Yaoundé puisque ça doit passer par voie hiérarchique. Il suffit de connaître un responsable pour bloquer, même si ce n'est pas directement, un ami, un grand-frère, je ne sais pas trop va t'aider et ce sera annulé. C'est peut-être même seulement l'argent qui va régler ça, même si tu ne connais personne.
(JM.1.3)

[...] Regardez comment les responsables de notre ministère vont en prison. Est-ce qu'ils travaillent? Ils cherchent seulement l'argent, ils aident leurs frères, leurs amis, c'est tout. C'est nous qu'on envoie ici parce que nous n'avons personne. Au ministère, on parle de la "porte 300 milles", en déposant ce montant, on peut être affecté le même jour, ou la même semaine.
(JM.1.1)

Si l'on peut observer les comportements des enseignants fonctionnaires dès la sortie de l'école de formation, du fait que c'est cette formation qui leur confère la qualité d'enseignants, les facteurs à l'origine de ces comportements sont complexes et prennent généralement leur source dans l'environnement traditionnel, social et administratif dans lequel ils sont appelés à servir. L'implantation des services publics en zone rurale, microcosme de pratiques sociales et traditionnelles particulières dont les relations sont parfois en déphasage avec l'État qui, à travers ses démembrements et ses représentants, doit se doter de compétences spécifiques s'il veut être performant dans cette zone. C'est pourquoi l'on pense que Les comportements des enseignants affectés en zone rurale sont en partie la résultante non pas du pouvoir de l'administration éducative, mais de celui des enseignants eux-mêmes, et dans une moindre mesure de l'influence des réalités culturelles, économiques et sociales qui ont cours dans le milieu où l'école est implantée.

Le comportement vis-à-vis des parents d'élèves varie aussi chez cette catégorie d'enseignants comme par ailleurs. Cependant, il est à observer comme un rejet de certains enseignants, par orgueil, de l'aide alimentaire qui leur est parfois accordée par les parents d'élèves, sous prétexte qu'il s'agirait d'une forme de corruption:

[...] C'est comme de la corruption si on accepte les biens gratuits que les parents d'élèves nous offrent. Je ne suis pas un mendiant pour recevoir de la nourriture des parents. Je refuse donc quand on m'offre quelque chose, parce que ça peut me lier, ça peut faire que je traite l'enfant dont le parent me donne des choses gratuites un peu de manière particulière. C'est pourquoi moi j'évite même les parents. Je ne connais pas leurs intentions dans le fond. Je fais mon travail, je dis bonjour à tout le monde, et pourtant ils considèrent que je suis orgueilleux [...] Ca fait que si je donne zéro à un enfant parce qu'il travaille mal, on dit que je suis le plus méchant des enseignants ici au lycée, moi je ne suis pas lié. C'est pareil quand je punis un enfant, on pense que je fais mal, alors que je ne fais que mon travail. Les parents ici aiment la facilité. Si tu donnes une bonne note à tous les enfants, on dit que tu es bon. Et c'est quand ils seront face à l'examen, quand ils vont tous échouer l'examen qu'on va comprendre. (JM.2.3)

Généralement, l'apport des parents sur le plan purement éducatif est jugé négligeable par les jeunes enseignants:

[...] On n'a pas de contact avec les parents. Ils ne nous dérangent pas, on ne les dérange pas non plus. On les fait venir aux réunions, moi j'ai l'impression que le dialogue ne passe pas, l'école, ce n'est pas vraiment l'affaire des parents ici. Beaucoup viennent et ne disent rien, on ne sait pas ce qu'ils pensent de leur école. C'est comme s'ils venaient seulement écouter les enseignants et le directeur. Quand on demande l'argent, certains paient, d'autres pas. Faites mille réunions, ce sera toujours comme ça. On a décidé de laisser tomber cette affaire de réunion. S'il y a un problème, on va voir le chef ou le président de l'association des parents d'élèves. Ce n'est que eux qui sont même un peu éclairés. (JM.3.2)

Les interactions avec les hiérarchies locale, déconcentrée et centrale oscillent entre la connivence et la collaboration. La hiérarchie locale semble assez permissive parce que les décisions prises par le sommet lui échappent, elle n'y participe pas et ses avis, s'ils existent, ne sont pas pris en compte. Leur tentative de retenir les enseignants ne dure que quelques semaines, et les enseignants finissent par s'en aller, contre leur gré.

[...] Le directeur lui-même sait que ce n'est pas facile de travailler au village, même pour lui-même. Donc on travaille et on s'entend bien. Je sais que ça lui fait mal quand un professeur s'absente, mais il n'y peut rien. Quand on met long, il passe un communiqué-radio, mais c'est pour se couvrir, ou pour montrer qu'il travaille, il nous comprend. Il sait bien que c'est difficile pour nous autres qui ne sommes pas d'ici et qui n'avons pas encore de salaire. (JM.2.1)

[...] J'ai pris le service et le proviseur me demande de rester alors que je n'ai pas encore de salaire et il ne me propose rien. Au départ, il m'a dit que je dois enseigner au moins deux semaines avant d'avoir la prise de service. C'est mon collègue qui m'a hébergé jusque-là, c'est lui qui me fait manger aussi. Quand il a enfin signé la prise de service, il m'a dit que je dois rester parce qu'il n'y a pas d'enseignants en nombre suffisant. Oui je veux bien, mais [...] je n'ai aucun soutien de personne. Je ... ne pourrai pas continuer à rester. Enfin de semaine, je vais rentrer si on ne me propose rien. Je reviendrai seulement s'il y a quelque chose pour me soutenir. Ce n'est pas de ma faute. (JM.3.2)

[...] Je ne comprends pas le directeur. Il sait bien qu'on n'a rien pour rester et travailler. Mais il veut que nous restions, parce que ce n'est pas lui qui nous a affectés ici, c'est ce qu'il dit toujours. Si on part, il va écrire et comme ça, le jour où notre salaire sort, on ne nous paie pas tout le temps qu'on n'a pas travaillé. On s'attendait à un appui de l'APEE, jusque-là, il n'y a rien. Donc vous comprenez, on n'est pas à l'aise avec notre directeur, rien que les menaces. Mais ils ne veulent pas comprendre notre situation. C'est pourquoi on s'en va quand on a marre de tout ça. (JM.3.3)

Les hiérarchies supérieures semblent entretenir à leur tour des relations plus paternalistes avec certains enseignants qu'elles protègent d'une manière ou d'une autre. Beaucoup d'enseignants pensent qu'en dehors du parrainage, seule la corruption permet de résoudre leurs problèmes d'affectation ou de promotion:

[...] Si tu n'as personne, tu ne peux être affecté, sinon il faut avoir de l'argent. Je n'ai personne et je n'ai pas d'argent. Dès que mon rappel tombe, ma situation va certainement changer. Je serai affecté là où ça va me plaire. Je veux surtout rentrer aux études parce que, avec des dirigeants comme ça, on est découragé. En attendant que ça change, on se forme. Je crois que ça vaut beaucoup mieux. (JM.2.3)

[...] On aime l'argent au ministère. Je peux vous dire que le jour où je touche mon rappel, je vais être affecté là où je veux, c'est comme ça que ça se passe et tout le monde le sait. Même si c'est en janvier que vous voulez partir, il suffit de donner de l'argent, on n'attend même pas la fin de l'année. Mais on ne vous dit pas, c'est le ministre qui signe, moi je vais vous dire que ça se passe comment? Si vous me donnez l'argent là là là, je vous ramène ma décision d'affectation dans quelques jours. C'est la même chose, si je veux être nommé, je le serai. (JM.3.1)

[...] Au ministère, il y a la porte 300, ça veut dire la porte 300 000 francs qu'on doit donner pour être affecté quand on veut et là où on veut aller. (JM.3.3)

Les inspections n'existent presque pas en zone rurale où les inspecteurs se font très rares. Ce qui laisse une marge de manœuvre plus grande aux enseignants, qui se disent que la corruption est ce qui intéresse véritablement les responsables travaillant au ministère:

[...] Je n'ai jamais été inspecté depuis deux ans que je suis ici [...] Les descentes sur le terrain ne sont pas fréquentes. Mais ça ne veut justement pas dire qu'on ne se voit pas, qu'on ne rencontre pas nos patrons quand on va en ville. Ils nous reçoivent dans leur bureau. C'est à cette occasion qu'on leur parle de nos problèmes. Ce qui est vraiment bizarre, c'est que certains responsables, quand tu entres dans son bureau, s'attend à ce que tu lui gardes quelque chose. Beaucoup de nos collègues agissent comme ça, systématiquement. Quand ils vont au ministère, ils doivent avoir des provisions, parfois qu'on ne leur exige même pas. Il y a un adage qui dit chez les bamiléké qu'on ne va pas à la chefferie sans la kola. C'est comme ça que la plupart des enseignants se comportent, ils considèrent le ministère ou bien la délégation comme la chefferie. Ça fait que ceux qui ne font pas ça, sont un peu mis de côté, on ne s'occupe pas d'eux. (JM.3.2)

[...] Notre établissement est oublié depuis que le ministre qui était d'ici est sorti du gouvernement. Ceux qui étaient là à l'époque disent qu'il ne manquait pas d'enseignants ici, les enseignants étaient même trop nombreux selon ce qu'on dit. Aujourd'hui, pour tout un lycée, nous sommes à peine six enseignants fonctionnaires. Et puis ceux qui sont là se font affecter progressivement, on les enlève petit à petit [...] Nous on va mourir de travail pourquoi? On va aussi chercher à partir. On n'y pense pas parce qu'on n'a pas encore les moyens. Le jour où on a l'argent, on va faire comme les autres [...] Les enseignants arrivent, ils repartent, souvent sans même enseigner. Après ils diront qu'ils ont travaillé en brousse, puisqu'ils vont brandir leur prise de service. Bon, est-ce que c'est vraiment de leur faute? Puisque si on t'affecte là où tu veux, quand tu veux, est-ce que tu vas refuser? (JM.3.1)

Certains enseignants se livrent à l'activisme politique pour attirer l'attention de l'élite en vue d'obtenir des promotions ou des affectations ou des promotions gratifiantes:

[...] Le truc, c'est quoi, il ne faut pas rester les bras croisés, attendre la nomination qui tombera du ciel, ça ne marche pas comme ça. Les gars cherchent. Tu rentres dans la politique, quand les élites descendent au village pour les élections par exemple, tu es avec eux. Tu vas leur glisser le cv. Après si tu as de la chance, ta vie change. Mes frères du village

ont fait ça et ça a marché. Moi j'attends la prochaine campagne, je veux dire, dès qu'il y a une occasion, je ne vais pas louper. C'est le système, on dit ici que si tu dors, ta vie dort. (JM.3.3)

Le comportement des enseignants vis à vis des élèves se construit à partir du niveau intellectuel de ces derniers, de leur volonté ou non à dispenser ou à recevoir des enseignements:

[...] Comme ils n'ont pas de livres et leur niveau est vraiment mauvais, d'abord, j'écris tout au tableau désormais. Ca prend du temps mais ça vaut mieux pour eux. Au départ, j'ai commencé à dicter les leçons, comme on fait partout, on est quand même au collège. Quand j'ai voulu corriger les cahiers, j'étais devenu fou de voir ce qu'ils écrivent, ils écrivent les sons, je vous dis. Et là, j'ai décidé de copier, de faire pratiquement des cours d'orthographe comme on fait à l'école primaire, on n'a pas le choix. (JM.3.1)

[...] Ah, vous voulez qu'on fasse quoi, les parents ne veulent pas investir pour leurs enfants. Ils n'ont rien, pas de livres, parfois pas de cahiers. Ils font comme à l'école primaire. On achète des cahiers de trente-deux pages. Parfois c'est deux disciplines dans un même petit cahier. Après deux semaines, c'est fini. On est obligé de les mettre dehors. Ils disparaissent même pendant deux semaines avant de réapparaître. Vous savez, ils aiment qu'on les mette dehors, là ils sont libres. Quand je venais d'arriver, j'étais regardant, j'étais même sévère avec les enfants qui ne s'adonnaient pas. Ceux qui étaient absents à un cours, je les mettais dehors, en fait je demandais qu'ils prennent la machette, comme punition. On a raconté partout que je brime les enfants. Ils me donnaient même des surnoms pour dire que j'étais méchant. Et puis, j'ai laissé, ils font ce qu'ils veulent. (JM.3.3)

[...] Les élèves, ils sont malins. Nous avons de très bonnes relations mais beaucoup pensent que quand vous avez de bonnes relations avec un enseignant, il doit vous donner de bonnes notes même quand vous ne travaillez pas bien. Et au village, c'est grave, vous voyez des élèves qui viennent vous voir le soir à la maison alors qu'ils n'étaient pas à l'école en journée. C'est difficile de changer leurs habitudes. Je crois qu'ils sont comme ça depuis l'école primaire, comme il n'y a pas d'enseignants en nombre suffisant dans le village, ils sont tout le temps absents et ça ne dérange personne [...] Ah avec ça, le règlement intérieur n'a pas de place ici. Si on l'appliquait, il n'y aurait plus d'école ici parce que tous les élèves seraient renvoyés. (JM.3.1)

[...] Rien n'oblige l'enseignant à faire son travail au village, rien. Voyez tous ces enfants qui arrivent en retard. Si l'enseignant n'est pas consciencieux, les élèves feront ce qu'ils veulent.

Quand je dis, tous les enfants qui arrivent après moi en classe n'entrent pas, c'est pour qu'ils soient toujours à l'heure. Après tu constates qu'ils s'arrangent à venir justement après, tu fais quoi? Tu les laisses dehors. S'ils veulent, ils n'ont qu'à rester chez eux. Tu vas à l'école le matin, tu les croises en route qui font le taxi-moto. Tu parles, ça ne change rien. Un jour même, certains disparaissent, pour de bon, ils ne reviennent plus à l'école. D'autres font tout pour qu'on les renvoie, parce qu'ils ne veulent pas fréquenter au village. Ils estiment qu'on ne peut pas faire le primaire au village et le lycée, toujours au village. Il faut qu'ils découvrent la ville, internet, téléphone et autres. Un m'a dit "Monsieur, vous nous faites informatique et nous on a jamais vu l'ordinateur de nos yeux, ça sert à quoi?". (JM.3.2)

[...] En fait, je crois que c'est très classique, je veux dire, quand je vais à l'école, je me comporte avec les élèves comme un enseignant doit le faire. Par exemple, comme la notion d'heure est très mal connue ici, moi j'essaie de venir à l'heure et ceux qui arrivent en retard sont punis pour qu'ils ne viennent plus en retard. S'ils viennent toujours, il faut que les gens qui sont chargés de la discipline s'en occupent, c'est leur travail. Moi mon travail, c'est en classe, enseigner. Je veux me faire respecter, donc je ne veux trop de contacts avec les élèves, en dehors des salles de classes. Ils le savent et évitent de venir chez moi par exemple. Donc en dehors de la salle de classe, il n'y a pas de contact avec eux. Je fais ma part en classe, les parents et les autres aussi doivent faire leur travail. Je leur ai demandé de m'aborder seulement à l'école, mais cela ne signifie pas qu'on ne se dit pas bonjour lorsqu'on se croise en route. Moi c'est un peu ça, je crois que ça m'évite des problèmes. (JM.3.2)

Les jeunes enseignants ont un comportement qui varie beaucoup d'un enseignant à l'autre. La plupart d'entre eux sont en cours d'intégration et n'ont pas encore les moyens qui leur permettent d'être autonomes. Il se dégage une impression de découragement, voire de rejet de la façon dont l'école fonctionne, mais également de la façon dont ils sont traités. Le tableau suivant résume leur comportement qui, au final, n'est pas différent de celui des catégories d'enseignantes présentées plus tôt.

Tableau N°10: Synthèse des comportements des jeunes enseignants

Organisation du travail	-Prise de service à des dates qui ne coïncident pas avec le début de l'année scolaire -Plusieurs disciplines enseignées, avec des disciplines autres que la discipline de formation -Non respect des découpages officiels -Beaucoup d'interruptions volontaires au cours de l'année scolaire -Ajustements internes -Absentéisme
Charge de travail	-Travail en surcharge -Ajustements individuels
Relations avec les élèves	-Assistance multiforme -Indifférence Don de soi -Absentéisme -Abandon
Relations avec les collègues	-Professionnelles et personnelles -De faible ampleur
Relations avec les parents d'élèves	-Collaboration -Entraide -Conflit -Indifférence -Connivence
Relations avec les hiérarchies	-Connivence -Laisser-faire -Népotisme -Paternalisme -Sanctions rares -Corruption
Relations avec les élites	-Assistance -Indifférence -Collaboration -Connivence

5.3.4. Comportements des moins jeunes enseignants

Les moins jeunes enseignants reconnaissent que l'organisation de leur travail ne tient pas compte des textes en vigueur. Les cours habituellement commencent plus tard et s'arrêtent plus tôt chaque jour :

[...] Il n'y a qu'à regarder la façon dont nous fonctionnons ici, tout se passe comme si les textes n'existaient pas, c'est comme si nous créons nos propres textes ici pour faire fonctionner l'école. Par exemple, il est rare de trouver les élèves ici après quatorze heures, on commence les cours à 8 heures, huit heures trente. (AM.1.1)

Au regard de leur nombre peu suffisant pour couvrir le volume horaire de l'école, les enseignants ne font que ce qu'ils peuvent. Certains sont obligés de dispenser les enseignements sans les préparer:

[...] La charge de travail est telle qu'on est obligé de faire semblant d'enseigner. Est-ce que vous même, vous pouvez imaginer un établissement d'enseignement secondaire qui

fonctionne avec trois enseignants. Moi je n'appelle pas les vacataires enseignants, quelqu'un qui n'a que le probatoire [...] Moi seul, j'enseigne le français, l'anglais et l'espagnol. Quand le directeur est absent, je fais aussi le sport aux enfants, et le TM [travail manuel]. On n'a même pas le temps de préparer les cours avec ça. Si on me demande le taux de couverture des programmes au bout d'un certain temps, même si je dis que c'est 50 %, ce n'est pas vrai, je ne suis pas sûr. On est obligé d'aller vite, de donner juste l'essentiel, même si l'élève ne comprend pas [...] L'année dernière, un collègue est venu trois fois, et à chaque fois, il faisait moins d'un mois. Et une année scolaire compte neuf mois. Vous pensez qu'il a fait quoi? Ces enfants vont présenter l'examen l'année prochaine, vous pensez qu'ils auront le niveau? Ce n'est pas en troisième qu'on prépare l'examen, c'est depuis la sixième, c'est ça. (AM.2.3)

Comme les autres enseignants, ils voyagent beaucoup. Ceux qui décident de s'installer en zone rurale font des déplacements assez longs. En moyenne, ils prennent une semaine chaque mois pour rendre visite à leur famille, toucher le salaire par exemple:

[...] J'ai décidé de vivre ici, contrairement à mes collègues qui préfèrent vivre en ville. C'est trop pénible s'il faut voyager chaque semaine. Je voyage seulement au moment des salaires et c'est à ce moment que j'essaie de visiter la famille et les amis. Bon, ça peut prendre une semaine. Parce que c'est le moment où on profite pour régler nos petites affaires aussi [...] Parfois, je voyage chez moi au village [...] Moi je crois que ce que je fais est beaucoup, puisque les collègues qui ne vivent pas au village sont de loin plus absents que moi. Je ne suis même pas absent. Quand je sors, c'est pour les salaires. Est-ce qu'on peut vivre sans toucher son salaire? C'est donc ça. (AM.3.1)

[...] Je suis partagé entre le village et la ville. J'ai dû prendre quelques vacances [dans la ville d'à côté] pour garder le contact avec la ville. Heureusement que nous avons un directeur compréhensif [...] Donc en une semaine, je passe trois jours ici et quatre jours en ville, quand j'ajoute le weekend. Je voyage aussi au moment des salaires parce que je touche mon salaire à Yaoundé. Ça me prend une semaine environ chaque mois. (AM.3.2)

Les moins jeunes enseignants, contrairement aux autres catégories, passent plus de jours par semaine à l'école et semblent avoir plus d'heures de travail. Cela tiendrait du fait que c'est dans cette catégorie d'enseignants qu'on retrouve le plus de responsables nommés, et percevant déjà régulièrement leur salaire:

[...] Par rapport à l'année dernière ma charge de travail a un peu baissé, avec l'arrivée de nouveaux collègues. On espère que ça va durer parce qu'on n'est qu'en début d'année. Souvent ils repartent pour ne plus revenir. Pour le moment en tout cas, j'ai dix huit heures de

cours réparties en trois jours. Le lundi, j'ai sept heures, le mardi six heures et le mercredi cinq heures. Ca me permet de me libérer le mercredi en mi-journée. Le jeudi et le vendredi, j'ai mes vacances [en ville] et je passe aussi mon weekend là-bas [...] C'est vrai, quand on a plusieurs heures le même jour, les dernières heures sont très très fatigantes. On n'a plus vraiment de force parce qu'on a tout donné aux premières heures. (AM.3.2)

[...] J'ai vingt heures de cours et j'ai cours pratiquement tous les jours, vu que moi je ne vis pas en ville. Donc le jour où j'ai le plus travail c'est le jeudi où j'ai six heures. C'est mon jour le plus difficile. Bon, les autres ça va, parce que j'ai quatre heures ou cinq heures par jour. Le jeudi, je ne peux pas vous mentir, les deux dernières heures, je n'ai plus de force. Je suis obligé de m'asseoir, de lire pour que les enfants copient seulement. Ou alors je leur fais faire des exercices. Parfois même, je suis obligé d'arrêter avant. (AM.3.3)

[...] Je ne peux pas vous dire avec exactitude combien d'heures j'ai. Ici, je suis un sapeur-pompier, je suis un peu l'esclave du lycée. J'ai eu la malchance d'être seul enseignant de mathématiques ici. On a pris des vacataires avec un bacc douteux, et les élèves ne font que se plaindre. Depuis le début de l'année, un a fui de lui-même. Ca fait que je passe de classe en classe, tant que mes forces me permettent. Je sais que je ne peux pas tenir longtemps comme ça. Sinon, je vais me consacrer sur les classes d'examen seulement. (AM.3.3)

[...] Le volume de travail est très élevé parce qu'il n'y a pas d'enseignants. Nous ne sommes que deux jusque-là et on attend deux autres qui nous ont été annoncés. Les vacataires ne sont pas revenus parce qu'ils ne veulent plus travailler pour rien. J'ai donc beaucoup d'heures de travail [...] On habite tous ici parce que la ville n'est pas à côté. Vous avez aussi vu l'état de la route, elle est impraticable. (AM.3.2)

Il y en a toujours parmi eux qui ne vivent pas dans la localité où ils sont affectés et qui bénéficient de la "compréhension" des responsables. Leur volume horaire de travail est moins dense et leur présence, peu régulière:

[...] Malgré le fait que je passe seulement deux jours par semaine, je peux dire que je fais 100 % de mon travail. En tout cas, je m'efforce toujours à le faire. Vous savez, quand le proviseur vous fait la faveur de vous donner deux jours de travail seulement en une semaine, vous devez satisfaire. (AM.3.3)

[...] Moi je suis là une semaine sur deux. Vous voyez, nous n'avons pas encore de classe d'examen pour tenir vraiment à finir le programme. On est surtout dans les révisions pour relever le niveau très faible. (AM.3.1)

[...] Les collègues viennent deux ou trois fois par semaine. Ils travaillent intensément deux ou trois jours chaque semaine, du moins, parce qu'ils ne résident pas ici. Je sais qu'il y a un qui est inscrit au master à l'université, l'autre a ses vacances et ses répétitions. Moi je fais un peu la même chose. (AM.3.2)

Dans les écoles où les élèves préparent des examens officiels, l'accent des enseignants est porté sur les classes d'examen, et les autres classes se trouvent quelque peu abandonnées:

[...] Je peux dire que dans les classes d'examen, la couverture horaire est de 100 %, en tout cas plus ou moins. On rattrape toujours les cours quand on est absent. Bon c'est vrai que tout le monde ne vient pas les samedis, mais on rattrape quand même. On essaie d'aller vite. Surtout que les programmes en histoire-géo sont très vastes. Les autres classes, ça dépend, mais en moyenne, je suis dans les 60 % [...] Les enfants arrivent sans niveau. Si on se met à courir avec eux, on va arriver où ? (AM.1.3)

[...] Je fais les cours de deuxième langue et d'éducation civique et morale dans tout le lycée. Pour l'espagnol seul, ça fait trois heures par classe pour cinq classes et deux heures pour l'ECM dans toutes les sept classes. Vous voyez qu'on est à 29 heures au total. J'ai accepté juste parce qu'il fallait accepter, on sait bien que ce n'est pas possible. Ce que je fais, j'accorde plus de temps aux classes d'examen, parce que eux justement, ils préparent un examen et leur niveau n'est pas déjà très bon. C'est vrai, ça ne veut pas dire que j'abandonne carrément les autres classes. J'y vais quand je peux. Il y a des jours où je n'en peux plus, je suis obligé de faire faire des exposés. Au moins là, je suis assis et je les laisse parler. (AM.1.2)

Des efforts sont faits par les enseignants pour relever le niveau de leurs élèves:

[...] J'ai institué les cours les mercredis soirs et les samedis, malgré tout ce travail que j'ai tous les autres jours. Je le fais parce qu'ils sont très faibles, aussi parce que je n'ai rien d'autre à faire au village. C'est vrai qu'ils ne viennent pas tous, mais ceux qui viennent en profitent, je crois. Ils ne savent pas que c'est pour leur bien. En ville, les enseignants gagnent de l'argent avec ça. Ici on ne peut pas parler d'argent, qui va payer ? (AM.1.2)

[...] J'essaie de tenir compte du fait que l'année scolaire s'arrête très tôt ici parce que quand les pluies arrivent en mai, les cours s'arrêtent presque. De même que ça commence souvent tard. J'essaie d'aller vite dans les programmes pour terminer. L'année dernière, même comme j'ai été absent un ou deux mois durant l'année, j'ai couvert plus de 80 % dans les classes que j'enseignais. C'est ça, on est, on est obligé d'aller vite sinon, on ne peut pas. (AM.1.2)

Cependant, dans certaines écoles situées en zone rurale, les enseignants fonctionnaires, toutes catégories confondues, sont très souvent absents. Vivant dans les villes environnantes, ils viennent de temps en temps pour dispenser les enseignements et repartent aussitôt après. D'autres ne viennent que pour prendre le service et repartent pour toujours:

[...] Tous les enseignants ici vivent en ville [...] Il n'y a que les vacataires qui vivent ici, parce qu'ils sont chez eux. En tout cas, il y a aussi deux collègues qui sont d'ici, ils sont PCEG, mais ils vivent en ville. On peut dire que les vacataires vivent ici parce qu'ils n'ont pas les moyens pour vivre en ville, et partir de là-bas pour venir travailler ici. Vous m'avez trouvé ici aujourd'hui parce qu'on avait rendez-vous. Souvent, je viens le jeudi et le vendredi. Ce n'est pas de notre faute, les conditions sont telles que personne ne veut vivre ici. Même le directeur part de loin. Si vous venez ici lundi ou mardi vous n'allez pas le voir. Il vient mercredi et rentre vendredi. (AM.1.1)

[...] On nous a annoncé l'arrivée de deux nouveaux enseignants sortis récemment de l'ENS. Quand ils sont arrivés pour la prise de service, nous étions vraiment contents. C'est vrai qu'ils devaient repartir pour déposer la prise de service. Mais quelques mois plus tard on nous annonçait qu'ils avaient été réaffectés, mais en ville. (AM.1.1)

Les relations que ces enseignants entretiennent avec les élèves sont, ici aussi, très variables. Il s'avère cependant que la plupart des enseignants plus âgés se montrent plus préoccupés par le sort des enfants souvent démunis et les aident de plusieurs manières:

[...] Moi je vis avec un enfant du village chez moi à la maison et je m'occupe de tout ce qui lui faut pour aller à l'école. Il venait à l'école tous les jours et j'avais remarqué qu'il voulait vraiment faire l'école. Il n'avait rien. Quand il m'a dit qu'ils étaient 12 enfants dans sa maison, je suis allé demander à ses parents de le laisser vivre avec moi, je m'occuperai de tout pour sa scolarité. Ils ne se sont pas opposés [...] Son travail s'est beaucoup amélioré. C'est vrai que lui il est un peu chanceux, on ne peut pas faire ça à tout le monde. (AM.1.2)

[...] J'ai été affecté ici quand on ouvrait la sixième et il y avait moins de vingt élèves. C'était comme dans une famille. Je les aidais tout le temps, à l'école et en dehors de l'école. Aujourd'hui,, ce n'est plus possible parce qu'ils sont plus nombreux. Je ne peux plus acheter les beignets à tout le monde par exemple, sinon, c'est moi qui vais m'appauvrir. (AM.1.1)

[...] Je suis obligé de flatter les élèves pour qu'ils viennent à l'école tous les jours. Vous voyez, avec leur marché de nuit, ils ne viennent pas à l'école le lendemain. Ils sont fatigués. Quand ils viennent, c'est toujours pour arriver en retard et dormir en classe. Quand on les punit, ils sont contents qu'on les renvoie chez eux à la maison. Je prends vraiment beaucoup de temps pour les conseiller parce que leurs parents ne le font pas [...] c'est les parents qui les envoie au marché, c'est les parents qui les envoie cueillir le vin de palme avant de venir à l'école. Parce que c'est eux la main d'œuvre du village [...] Le travail qu'on fait ici n'est pas seulement d'enseigner, mais d'abord conseiller, pour changer les habitudes des enfants. Imaginez des enfants qui arrivent à l'école saouls parce qu'ils sont allés cueillir le vin le matin, des élèves qui dorment en classe parce qu'ils ont passé la nuit au marché. On ne peut même pas les renvoyer, sinon les effectifs seront réduits même à 50 %, et on aura peut-être seulement trente élèves en tout. Au début, dans le village, ils buvaient avec leurs parents dans les ventes de vin du village. J'étais traumatisé. Comme ils n'étaient pas nombreux, ils étaient 27 au départ, pour qu'ils viennent à l'école à l'heure, je leur achetais le vin sucré, qui n'était pas fermenté [...] J'achetais même à manger à l'école, les filles préparaient. Là ils ont commencé à s'intéresser. C'est vrai, j'ai constaté qu'ils n'aimaient pas le vin sucré, surtout les garçons. On a changé l'heure du début des cours, on commençait à 8 heures 30. On les laissait à quatorze heures [...] C'est comme s'ils n'étaient jamais allés à l'école avant. Pour copier seulement les choses au tableau, beaucoup ne pouvaient pas. Petit à petit, on insistait. Aujourd'hui, ça fait trois ans, les choses ont un peu changé. Parfois, je me demande si les choses ont changé ou c'est moi qui suis déjà habitué. (AM.3.1)

[...] Le village c'est le village. Ici, on ne chasse pas les enfants parce qu'ils ne paient pas la scolarité, je ne parle même pas des frais d'APEE. On est obligé d'attendre, de les laisser venir, en espérant que même au troisième trimestre, ils vont payer. Parce que si vous les mettez dehors pour ça, ils vont dire partout que vous êtes méchants, et les parents s'en mêlent souvent. Et puis, si vous les mettez dehors, beaucoup vont démissionner définitivement. Ils diront que c'est vous qui les avez chassés. Donc, on ne se montre pas dur. (AM.3.2)

[...] Il y a des élèves qui partent de loin, même de huit kilomètres, à pied. On est obligé de changer les horaires de début et de fin des cours. On commence à huit heures et on termine à 14 heures trente. Les jours où il pleut, ils ne viennent pas, pas du tout. Et on évite de

programmer les cours les samedis, parce que ceux qui viennent de loin doivent se reposer un peu, ils doivent aussi aider leurs parents pour les travaux. (AM.3.3)

[...] Avec les autres professeurs de langues, nous avons créé un club langues, parce que nous avons constaté que le niveau est vraiment bas. Nous organisons des rencontres avec les élèves pour échanger sur la façon ou les façons de bien étudier les langues. On ne les fait pas le weekend parce que personne ne va venir. C'est pendant la semaine, à des heures creuses, que nous nous retrouvons. On apprend des chants, des récitations, des poèmes et même des pièces théâtrales pour imprégner les élèves des langues. Même les français, ils ne parlaient pas, seulement le patois. Imaginez quand on chante tous, quelque part, tout le monde est obligé de dire quelque chose en français. C'est ce que je fais en classe. Il y a des cours de lecture, je vous dis, c'est moi qui les ai institués. Parfois, je fais lire tout le monde après moi, comme on faisait quand j'étais à la SIL ou au cours préparatoire. (AM.3.2)

[...] J'ai de bonnes relations avec mes élèves. Moi j'habite le village et ceux qui veulent viennent chez moi s'ils ont des questions à me poser, même le weekend, ils viennent, si je suis là. J'en profite pour leur donner des conseils souvent, pour leur dire comment on étudie. Parce que beaucoup ne savaient même pas qu'on doit étudier une fois rentré à la maison. Travailler au village demande beaucoup plus d'efforts pour les enseignants, parce qu'il y a des choses qu'on ne peut même pas imaginer, qui se font ici. J'ai vu des enfants qui n'ont pas de stylo en classe, pas que ça s'est perdu en cours de route, non, mais simplement ils n'ont pas. J'ai compris qu'il faut acheter un paquet de bics quand je viens ici, pour moi et pour les élèves qui n'en ont pas. (AM.3.1)

[...] On passe le temps à leur expliquer le sens même de l'école. Ils viennent à l'école comme pour faire plaisir à leurs parents ou aux enseignants. Au départ, ils arrivaient quand ils voulaient. Imaginez un élève qui arrive à l'école à 10 heures. Avec ça, ils vont peut-être passer un examen un jour, mais ils ne peuvent jamais passer un concours, parce que là, il y a les vrais candidats en ville. C'est ça, ils n'étudient pas, ne veulent rien faire [...] Je leur donne des conseils tous les jours, mais ils ne veulent pas changer. Comme si on prêchait dans le désert. (AM.3.1)

[...] Les enfants n'apprennent pas. La première année c'était grave, vraiment grave. Non seulement qu'ils font des travaux à la maison quand l'école est finie ..., quand la nuit tombe, beaucoup ne peuvent pas étudier. Avec le directeur, on achetait, on cotisait pour acheter l'essence pour le groupe [électrogène], parce qu'il y a un groupe qu'on avait acheté pour le centre de santé. Donc on achetait l'essence et ça permettait d'avoir la lumière la nuit. Donc

les enfants venaient étudier jusqu'à vingt et une heures. Et nous on les entraînait souvent, un peu comme les répétiteurs le font en ville, mais sans demander de l'argent, ils n'ont pas d'argent. Le niveau s'améliorait vraiment. Mais on ne pouvait pas continuer à acheter le carburant pour le groupe avec notre argent. (AM.3.3)

[...] Nous perdons trop d'élèves ici à l'école, beaucoup démissionnent. C'est devenu une habitude que j'observe chaque année depuis que je suis là. On commence toujours avec cent soixante dix mais après deux mois de classe, ils restent seulement une centaine ou au trop cent vingt. Ce n'est pas qu'ils changent d'établissement, c'est vrai que quelques-uns le font, ils vont en ville. Ils finissent par convaincre leurs parents qu'il n'y a pas d'école au village, souvent quand les enseignants n'arrivent pas. Mais la plupart sont là au village, les filles sont enceintes, elles vont en mariage, les garçons travaillent l'argent avec la moto. Donc ils s'en vont pour des raisons vraiment banales. Donc, ici, enseigner seulement ne suffit pas, c'est-à-dire que tu arrives en classe, tu donnes ton cours et tu repars. Il faut causer avec eux, il faut essayer de changer les idées qu'ils ont dans la tête. La plupart rêvait de partir en ville après le CEP pour le secondaire [...] Il faut les convaincre, surtout changer les mauvaises idées qu'ils ont dans la tête. (AM.3.1)

Les relations avec les parents ne sont pas des meilleures. Les enseignants estiment que les parents ne collaborent pas, ils s'opposent même à certaines décisions prises et qui sont conformes à la réglementation:

[...] Pour eux [les parents], c'est leur école que le gouvernement leur a envoyée, alors les enseignants n'ont qu'à faire leur travail. Mais si vous essayez d'exclure leur enfant, c'est là que vous allez les voir. Ils vous diront que vous voulez que l'enfant aille où, et c'est le début des conflits entre les enseignants et les parents. On veut que l'enfant parte de lui-même. Là, il n'y a pas de problème. On a exclu les enfants ici à la fin de l'année dernière, à la rentrée, ces enfants étaient en classe, oui, ils étaient revenus. Parce que les parents, semble-t-il, ont menacé d'écrire contre le proviseur pour qu'on l'enlève. Il a cédé. Et les mêmes récalcitrants sont en classe aujourd'hui. Donc, les parents et nous, ce n'est vraiment pas la grande collaboration. (AM.2.1)

Dans certaines localités, les parents d'élèves sont représentés par le chef traditionnel qui intervient au nom de la communauté:

[...] Nous on ne connaît pas les parents ici, ils ne viennent pas à l'école. On dirait que tout est organisé, c'est le chef [de village] qui répond au nom des parents quand il y a un problème. S'il est d'accord qu'un enfant doit être exclu, c'est ça, il est exclu. S'il est contre, il ne sera pas

exclu, même si le règlement intérieur dit que l'enfant doit être exclu. Le chef ici est comme l'intermédiaire entre le personnel de l'école et les parents. Ça fait que s'il y a un problème à l'école concernant les parents ou même un élève qui se comporte vraiment mal, il faut se référer au chef. De temps en temps, il faut aller le saluer, et comme ça, tu n'auras pas de problème. On écoute le chef plus que le proviseur ou les enseignants, même pour les affaires qui concernent l'école. (AM.2.2)

Certains enseignants se sentent obligés de se transformer en conseillers et en bienfaiteurs à l'égard des parents, eux aussi, qu'ils aident de différentes manières:

[...] Pour être l'ami des parents, ou même des gens du village, il faut leur donner de l'argent, il faut leur donner à boire. Là tu n'auras jamais de problèmes. Je suis obligé de le faire quand je peux. On achète la tranquillité ici. Mais dans tout ça, on ne parle pas des élèves. Vous pouvez rencontrer le parent de votre élève dix fois, il ne vous demandera jamais comment travaille son enfant. Pour lui, le fait que vous soyez amis fait que rien de mal ne peut arriver à son enfant à l'école, ça veut même dire que la réussite de son enfant est assurée, même si son enfant est bête. J'avais un ami, parent d'un élève de ma classe. Quand on se rencontrait, c'est moi qui lui donnais à boire. Son enfant a été obligé de reprendre la classe, parce que son travail n'était pas bon. C'est là que notre amitié est finie. (AM.2.1)

[...] Il y a comme deux types de parents ici. Les jeunes parents et les vieux. J'ai de bonnes relations avec les deux catégories mais les jeunes parents s'intéressent plus à la simple amitié, ils n'écoutent presque pas quand on leur parle de leurs enfants. Moi je leur parle beaucoup de ce qu'ils doivent faire pour leurs enfants quand ils sont à la maison. Du temps d'étude qu'ils doivent leur accorder chaque jour par exemple. Les vieux eux sont très intéressés quand je leur parle de leurs enfants, c'est ce que j'ai remarqué. Oui je suis obligé de leur parler en patois pour qu'on se comprenne bien. La plupart me connaissent parce que mon village n'est pas loin d'ici et ils m'ont vu grandir pratiquement. J'ai fait mon école au village, l'école primaire. Et je leur dis toujours que leurs enfants peuvent aussi faire comme moi. (AM.2.1)

[...] Nous avons une rencontre mensuelle avec les parents. C'est une idée géniale vraiment, qui a été conçue par le directeur et une élite du village qui vient régulièrement ici. Donc on se retrouve une fois par mois pour parler du fonctionnement de l'établissement, avec les parents et tous ceux qui veulent le développement du village. À cette occasion, on donne la parole aux enseignants, aux parents, à l'élite qui est vraiment proche de ses gens. Même si tous les parents ne viennent pas, beaucoup viennent quand même. On ne parle pas seulement de l'école, on parle de la vie au village de manière générale. On a constitué une vraie

communauté. Au début, ce n'était pas facile, les gens ne venaient pas. Mais ceux qui venaient sensibilisaient les autres qui ne venaient pas. On résout des problèmes, on donne des conseils aux parents pour gérer les enfants à la maison, parce que beaucoup ne savaient même pas qu'il fallait que les enfants doivent étudier à la maison, que les enfants doivent aussi se reposer, parce qu'on les fait trop travailler. Il faut aller puiser de l'eau, chercher du bois, aller au champ chercher la nourriture ou même travailler, il y a aussi les petits travaux à la maison. Cette collaboration fait que vraiment, il n'y a pas de problème et les enfants travaillent mieux à l'école. Les actes de vandalisme que les gens posaient à l'école pendant les congés sont finis. On emportait les tables-bancs, on cassait les cadenas et d'autres mauvaises choses. Aujourd'hui, ça va. (AM.2.2)

[...] C'est même grave, ici, quand on voit les parents dans les bars avec leurs enfants, tous en train de boire l'alcool, je vous dis. On essaie de parler aux parents à toutes les occasions possibles. On va dans les fêtes du village, quand il y a deuil quelque part, on va. Il y a ce qu'on appelle ici, la fête des jumeaux, on va toujours parce que tout le village vient, on essaie de leur parler. C'est un peu comme ça qu'on se met en contact avec les parents, et même certains élèves, pour leur parler. On organise des réunions à l'école avec les parents. Au départ tu convoques une réunion, ils viennent peut-être quatre ou cinq. Après on a commencé à les attirer, en faisant un peu de nourriture, on achète aussi le vin. Quand ils ont appris que c'était comme ça, ils venaient nombreux. Mais en venant nombreux, ils venaient toujours en retard. On dit que la réunion est à quatorze heures, ils viennent à seize heures. On a décidé de manger avant de commencer la réunion. À partir de là, quand on disait quatorze heures, ils venaient à quatorze heures. On a réussi à faire ça. On parlait aux parents. Ils comprennent mais c'est dur qu'ils appliquent. Il y en a qui sont même contre. Ils disent qu'on veut venir changer la tradition, que ce n'est pas pour ça qu'on nous a envoyés ici. (AM.3.3)

[...] Les parents ne s'intéressent pas à ce qu'on fait ici. Dès qu'ils inscrivent leurs enfants à l'école, ils attendent seulement qu'on vienne leur dire qu'ils ont réussi, ils attendent seulement le bulletin. On les convoque, ils ne viennent pas. C'est quand c'est vraiment grave, quand on exclut l'enfant, c'est en ce moment qu'ils viennent, pas pour savoir ce qui s'est passé, mais pour faire que l'enfant rentre en classe. On n'a presque pas de contact avec eux, ils sont comme démunis face à l'école, surtout quand il s'agit du secondaire, vous savez, très peu de parents du village ont fait le secondaire. On est obligé de les attirer, par des flatteries, des conseils, enfin, on utilise tous les moyens possibles. (AM.3.2)

[...] Nous on est organisé, on s'est entendu entre nous, avec le directeur, que l'école ne doit jamais rester sans enseignant, je veux dire un enseignant fonctionnaire. Parce qu'on s'est dit que certes les vacataires nous aident, mais ils ne sont pas responsables de ce qui peut se passer à l'établissement, le ministère ne les connaît pas. On a tous des problèmes, même le directeur qui n'a pas sa famille ici, comme nous. Nous sommes en tout quatre fonctionnaires, non cinq, il y a une enseignante de français qui n'est jamais venue. Ca fait qu'on n'est jamais tous partis, il y a toujours quelqu'un qui reste. (AM.3.3)

[...] Non, on n'est pas très en contact avec les parents. On a essayé au départ mais ça n'a pas beaucoup marché. Non seulement ils ne répondent pas aux convocations, mais ils sont aussi très peu informés du travail de leurs enfants. Ils n'ont pas été à l'école et ils ne peuvent pas contrôler un enfant qui va à l'école. J'ai reçu un parent ici. Quand je lui ai demandé le nom de son enfant, il a donné le nom par lequel on l'appelle à la maison et qui n'est pas le nom porté sur l'acte de naissance que nous nous connaissons à l'école. La plupart des parents ne savent pas lire ni écrire. Donc on ne les sollicite pas beaucoup. (AM.1.1)

[...] Quand on convoque les parents pour les questions de discipline de leurs enfants, ils se fâchent. Parfois ils ne viennent pas. Mais ils ne veulent pas entendre qu'on a exclu leur enfant de l'école. C'est un scandale. On a exclu un une fois parce qu'il a agressé au couteau son camarade [...] L'affaire est arrivée ici et on a voulu l'exclure. C'est le chef de village qui a convoqué le directeur pour lui dire de laisser tomber parce que ce n'était pas à l'école que ça s'est passé. Vous savez, ici, vous avez beau être directeur ou proviseur, c'est souvent le chef du village qui décide de tout. Si vous le dérangez, en tout cas s'il estime que vous dérangez, il se plaint auprès des autorités administratives, c'est vous qui risquez d'être sanctionné. (AM.1.2)

Les relations avec les hiérarchies sont aussi variables. Bien que très peu nombreux, des enseignants ont fait l'expérience de sanctions pour mauvais comportement:

[...] Moi j'ai vu un collègue à qui on a suspendu le salaire parce qu'il n'était pas en poste. Ca m'a fait peur. Depuis ce temps-là, j'essaie de contrôler mes déplacements, parce que tout peut arriver, on ne sait jamais. C'est quand ça vous arrive que vous comprenez que ce n'est pas facile. On vous suspend le salaire facilement, mais il paraît que pour vous rétablir, tu dois attendre des mois, parfois même des années. (AM.1.3)

Les enseignants utilisent l'administration à leurs fins, pour régler leurs problèmes personnels et non ceux des élèves ou des écoles où ils travaillent:

[...] Beaucoup de collègues ont des attaches au ministère ou à la délégation régionale. Donc ils savent sur quoi ils comptent quand ils ne viennent pas. Il peut aussi arriver qu'ils expliquent des choses au proviseur, par exemple, quand on signale un cas de maladie en présentant un dossier médical, le proviseur peut être indulgent et il vous laisse. Chaque professeur utilise ses moyens pour échapper aux contraintes de travailler au village [...] Si tu peux te faire affecter en ville, tu le fais aussitôt que possible. Si tu peux rester chez toi et que rien ne t'arrive, tu restes [...] Imaginez qu'on est trois enseignants ici, je veux dire les fonctionnaires, et je suis seul à être présent depuis la rentrée. Les autres sont où? Personne ne sait. (AM.3.1)

[...] Les gens se font affecter aussi trop facilement parfois, au point où moi je me demande comment ça se passe là-bas au ministère. Même en pleine année scolaire, on vous affecte, en décembre, janvier ou même février [...] Ce qui est encore terrible, c'est que toutes ces affectations vont dans le même sens, de la campagne vers les villes, quand ce n'est pas qu'on sort directement de l'école normale. (AM.1.1)

[...] La délégation départementale n'influence en rien mon travail. C'est comme si elle ne servait à rien. C'est presque la même chose pour la délégation régionale sauf que depuis qu'on fait des mutations au niveau de la région, la délégation régionale peut servir, oui, pour une affectation dans une ville de la région. Les vraies décisions pour les enseignants que nous sommes, on les prend au ministère, c'est là qu'on peut te faire partir d'une région à une autre, c'est surtout là-bas qu'on peut te nommer, sans même demander l'avis de qui que ce soit ici. C'est pour ça que les enseignants y vont directement. (AM.1.2)

A certains égards, les relations avec l'administration en charge de la gestion des écoles peuvent paraître conflictuelles:

[...] On est oublié ici, personne n'ose venir jusqu'ici parce que c'est loin et ça n'a aucune importance pour les délégués, on dirait, c'est même presque impossible que les gens du ministère viennent jusqu'ici. Je me demande même comment, s'ils exploitent nos rapports. Puisque chaque fois on dit qu'on n'a pas d'enseignant, mais en même temps, on enlève le peu qu'on a pour envoyer en ville, ou pour les nommer, même quand on a deux ans de service. Je pensais qu'on nommait après une certaine ancienneté, mais là, on nomme tout le monde, même ceux qui n'ont pas encore de matricule. (AM.1.3)

[...] Il y a trop de faux, les gens font de faux certificats médicaux alors qu'ils ne sont même pas malades. Oui ce sont les médecins qui leur établissent ça. C'est comme les faux

certificats de mariage aussi que les gens se font signer pour être affectés comme si c'était un regroupement familial. Moi je vous prends l'exemple d'un collègue qui est allé à l'hôpital Jamot et je ne sais pas comment il a fait, il est sorti avec un gros dossier médical, avec un carnet très chargé où on disait qu'il était très malade et qu'il devait être affecté à Yaoundé pour ça. Quelque temps après, il était affecté à la délégation. Donc non seulement il était affecté, mais en plus, il arrêta d'enseigner du coup. Alors qu'il n'avait même pas dix ans, même pas cinq ans de service. (AM.1.2)

[...] Vous pouvez demander aux chefs d'établissement s'ils contrôlent même un peu le mouvement des enseignants. Il n'a rien à dire, sa voix ne compte pas. Les décisions se prennent à Yaoundé sans son avis. Notre proviseur ne cesse de nous dire que ce sont les enseignants les plus absentéistes qui obtiennent les meilleures mutations et les meilleures affectations à Yaoundé. On dirait que les enseignants ont plus d'entrées au ministère que les chefs d'établissement et même les délégués. (AM.1.2)

[...] Parfois, pour être affecté, il faut passer par d'autres enseignants qui ont commencé au village comme nous et qui ont réussi à se retrouver en ville rapidement. Il suffit d'avoir leur numéro de téléphone. On les appelle et on prend rendez-vous. Il suffit aussi d'avoir de l'argent. Quelques mois après, l'affectation sort et on va où on veut [...] En fait, ce sont les enseignants qui décident finalement. Vous allez voir que les enseignants qui sont là n'ont pas encore leur rappel, ou ils viennent seulement de l'avoir. Dès qu'ils ont leur argent, ils commencent à démarcher et quelque temps après, on apprend qu'ils sont partis. (AM.1.2)

[...] Je vais au ministère pour mes avancements seulement, qui tardent toujours à être signés. Il faut donner de l'argent pour être servi [...] J'estime que nos responsables sont injustes. J'étais troisième de ma promotion, j'ai rempli une fiche pour les affectations, on n'en a pas tenu compte [...] J'ai demandé à partir après trois années passées ici, on a refusé. Pourtant ceux qui sont venus après moi sont déjà repartis. Certains n'ont même pas fait un an. Tous ceux que j'ai trouvés sont aussi partis, même le directeur. (AM.2.2)

[...] Il y a des décisions qui énervent. Parce que j'enseigne au village, je ne suis pas convoqué à la correction des examens. On dit que nous n'avons pas beaucoup d'élèves et on ne peut pas créer un centre d'examen ici. Nos enfants vont composer à 45 kilomètres d'ici. Je suis professeur de lycée et je ne suis même pas convoqué à la surveillance parce que j'enseigne au village, dans un établissement qui n'a pas de nom. (AM.2.3)

[...] Le seul enseignant de mathématiques qu'on avait, on l'a affecté pendant les vacances. Vous vous imaginez, il part d'ici pour [la ville], dans un établissement qui a déjà des enseignants de mathématiques. On ne peut pas trouver un enseignant de math ici au village, d'ailleurs on va lui donner quoi? Les parents ne veulent pas payer les frais d'APEE. Celui qui est parti était pourtant un jeune homme, donc il n'a pas encore de responsabilités familiales, par exemple [...] Deux jeunes dames ont été affectées ici, c'est le directeur lui-même qui a dit qu'elles ne peuvent pas rester ici, qu'elles sont trop jeunes pour rester au village, et le délégué les a réaffectées en ville [...] On fait juste ce qu'on peut, quand on est fatigué, on arrête. Parce que tout seuls, en deux mois, on travaille comme on devrait travailler toute une année. (AM.3.3)

Les relations avec les élites varient d'une localité à l'autre. Elles pourraient dépendre de la capacité de négociation des enseignants et des dirigeants d'écoles. Là où l'élite est dynamique, les enseignants se sentent plus à l'aise de travailler avec elle:

[...] Nous travaillons avec l'élite qui s'est toujours montrée très dynamique ici. Quand je dis l'élite, je pense aussi aux autorités traditionnelles locales. Ils nous disent toujours de leur faire des propositions, de les informer quand quelque chose ne va pas au village ou à l'école. Les portes du chef nous sont ouvertes. Et par lui, nous avons fait dire à tous les parents et même à tous les habitants du village que nos portes sont aussi ouvertes, s'ils veulent bien venir chez nous. C'est finalement comme une grande famille que nous avons formée ici au village. Et je pense que c'est pour le bien des enfants [...] Nos samedis, nous les passons dans le champ communautaire avec les élèves. Ça nous occupe, ça resserre les liens entre tous le monde. Au départ, on pensait que ça nous rendrait vulgaires dans le village, mais on constate même que les gens nous respectent plus avec ça. Moi je crois que ça fait surtout du bien aux élèves qui comprennent finalement qu'on peut être fonctionnaire comme nous, et faire de l'agriculture [...] Aujourd'hui, on a un grand champ qui produit beaucoup de choses : les pommes, les arachides, le haricot et beaucoup d'autres choses [...] Malheureusement, la dynamique a été un peu cassée parce que deux enseignants fonctionnaires sur les quatre que nous étions ont été affectés dernièrement [en ville]. Je me suis servi des rudiments de cours d'agriculture que j'ai eus à l'université et je suis un peu comme l'expert en agriculture du village. (AM.2.1)

[...] Ce coin-ci est comme un coin maudit. Souvent, on parle d'une élite dans les villages de l'Ouest, mais ici il n'y a pratiquement rien, on ne les voit pas [...] Je me demande même qui a pu créer cet établissement parce que même les élèves, il n'y a pas. Je peux dire que la seule élite ici, c'est le chef, malheureusement, il n'a pas de moyens. Il nous sert juste de conseiller

et un peu d'intermédiaire entre les villageois et nous. Ici, il est même difficile de se loger parce qu'on ne peut pas trouver une maison décente. (AM.2.3)

Tableau N°11: Synthèse des comportements des moins jeunes enseignants

Organisation du travail	-Prise de service à des dates qui ne coïncident pas avec le début de l'année scolaire -Plusieurs disciplines enseignées, avec des disciplines autres que la discipline de formation -Non respect des découpages officiels -Beaucoup d'interruptions volontaires au cours de l'année scolaire -Ajustements internes -Absentéisme
Charge de travail	-Travail en surcharge -Ajustements individuels
Relations avec les élèves	-Assistance multiforme -Indifférence -Absentéisme -Abandon
Relations avec les collègues	-Professionnelles et personnelles -De faible ampleur
Relations avec les parents d'élèves	-Collaboration -Entraide -Conflit -Indifférence
Relations avec les hiérarchies	-Connivence -Laisser-faire -Népotisme -Paternalisme -Sanctions rares -Corruption
Relations avec les élites	-Assistance -Indifférence -Collaboration

5.3.5. Synthèse

Donner la parole aux principaux intéressés que sont les enseignants nous a permis de savoir quels sont les facteurs qui peuvent le plus influencer leurs comportements et en quoi consistent ces comportements dans les trois grandes zones étudiées. Si les quatre catégories d'enseignants fonctionnaires interviewés présentent des différences de genre et d'ancienneté, les comportements qu'ils adoptent n'épousent pas fondamentalement ces différences. Nous revenons sur les stratégies issues de ces comportements dans la section suivante. Pour ce qui est des zones rurales dans lesquelles ils sont appelés à exercer leur métier, celles-ci ont beau être différentes aux plans géographique, climatique et socioculturel, la réalité de la zone rurale face à l'administration et ses acteurs ne semble pas autant varier. Si oui, les différences relevées dépendent moins de ces zones que de la spécificité du milieu dans lequel l'école est implanté et la

personnalité même de chaque enseignant et des autres acteurs avec lesquels il interagit. Il convient tout de même d'observer que :

- la rudesse des conditions climatiques spécifique à la zone rurale sahélienne rend plus difficile le travail de l'enseignant;
- l'organisation sociale, plus dynamique en zone de savane, notamment dans la région de l'ouest, est de nature à faciliter une bonne accessibilisation de l'éducation et une meilleure intégration sociale de l'enseignant;
- les zones montagneuses, de savane et de forêt, ont tardivement été ouvertes à l'éducation. Ce qui induit l'absence d'une élite administrative ou politique et le peu d'intérêt accordé à l'éducation par la communauté,
- les exploitations industrielles telles que les plantations d'hévéa, de palmiers à huile, de banane, que l'on retrouve en zone de forêt, absorbent rapidement les jeunes ruraux des localités environnantes. Ces jeunes préfèrent gagner très tôt de l'argent au lieu d'aller à l'école, malgré les dispositions prises par les enseignants et l'administration scolaire;
- il y a beaucoup moins d'enseignants fonctionnaires âgés en zone rurale, parmi lesquels les femmes sont plus rares.

En dehors de ces quelques caractéristiques propres à chaque zone, et susceptibles d'influencer l'accessibilisation de l'éducation, la zone rurale comporte généralement les mêmes difficultés, les mêmes défis et les mêmes besoins pour l'enseignant qui y est affecté : accès, logement, déplacement, eau potable, électricité, téléphone, loisirs... En ce qui concerne les infrastructures scolaires, il y a de nombreux contrastes. Si la pénurie est de règle, et va des équipements les plus élémentaires aux infrastructures les plus exigeantes en termes d'investissements financiers, il existe cependant des écoles avec un surplus d'équipements, les tables-bancs et les salles de classes par exemple. Ceci n'est pas le fait d'une région ou d'une zone en particulier; c'est tout juste le résultat du fonctionnement quelque peu aléatoire et circonstancié de l'administration en charge de l'éducation. C'est surtout dans ce contexte pluriel et incertain que l'enseignant est appelé à travailler.

Les enseignants exerçant en zone rurale semblent être libérés des contraintes officielles et de sanctions. Ils profitent de la permissivité et de la connivence de l'administration scolaire et de la communauté éducative. Nombreux sont ceux qui sont appelés à

travailler alors que les dossiers d'intégration et de prise en charge financière n'ont pas abouti. C'est peut-être pour cette raison qu'ils ne subissent aucune pression véritable, en dehors des communiqués radiophoniques, ni aucune sanction de la part de l'administration qui les emploie. Dans l'esprit des acteurs, l'affectation en zone rurale est en soi une punition. L'expression "affectation disciplinaire" n'a de valeur que lorsqu'on est affecté en zone rurale. Ce faisant, cela donne une impression d'incapacité de cette même administration et son comportement permissif va donner des idées aux enseignants pour s'éloigner davantage de l'idéal enseignant. Les enseignants s'absentent sans peur de représailles, sans peur de perdre leur salaire ni aucun autre avantage. Certains sont promus à des postes de responsabilité précisant qu'ils étaient précédemment en service dans le même établissement alors qu'ils n'y ont jamais séjourné. Quand ils sont présents à l'établissement, ils se donnent l'emploi du temps qu'ils veulent, pour s'accorder aux autres activités parallèles qu'ils mènent, ou l'articuler aux responsabilités familiales. Au final, ils se retrouvent en train de passer un ou deux jours à l'école par semaine, surtout pour les plus jeunes. Il y en a même qui se présentent à l'école une ou deux fois par mois parce qu'ils sont affectés à des tâches administratives inexistantes.

5.4. Stratégies des enseignants fonctionnaires affectés en zone rurale

Si « rien n'est plus éloigné de la connaissance sociologique que les images qu'une société, un groupe, une collectivité, un acteur se donnent d'eux-mêmes, directement ou par l'intermédiaire des catégories qui règlent leurs pratiques » (Tourraine, 1974), notre tâche d'analyse est alors de tenter d'aller au-delà, pour « dévoiler », en faisant apparaître des rapports, des conflits et des crises, même et surtout quand ils ne sont pas inscrits dans la conscience des acteurs. Il s'agit de faire des liens entre la mission de l'enseignant, ses perceptions, ses actions et interactions pour prédire en quelque sorte des résultats de la politique à l'étude. Il est question d'expliquer, de comprendre et de faciliter le mouvement dialogique qui s'établit entre l'environnement socio-administratif et les perceptions et attitudes des enseignants.

Les stratégies sont constituées d'une série d'actions, issues de l'analyse et posées par un acteur pour réaliser ses préférences dans l'exercice de ses fonctions. Bien que la rationalité des acteurs soit limitée, les stratégies d'acteurs sont des calculs rationnels

pour parvenir à un objectif en fonction de l'évaluation qu'ils opèrent de leurs ressources, leurs intérêts, leurs contraintes et des opportunités qui se présentent à eux. Ces stratégies ne sont pas forcément conscientes, c'est pourquoi elles apparaissent davantage comme les résultats de l'analyse du comportement des acteurs, surtout quand ce comportement s'écarte de la règle établie, en faisant montre d'un pouvoir discrétionnaire intrinsèque. L'analyse stratégique se veut donc une analyse du sens caché des irrégularités, positives ou négatives, observées dans le comportement des acteurs. Sans prendre le discours des interviewés pour monnaie courante, on essaie d'aller au-delà de leur pensée pour établir des liens avec le contexte, la mission, l'organisation. On ne peut donc connaître les stratégies directement, c'est seulement à travers de multiples itérations qu'on peut les inférer après coup des régularités du comportement relevées. Ce sont ces régularités du comportement qui constituent le principe auquel l'analyse reste soumise. Notre démarche d'analyse et d'interprétation est donc inductive et non déductive : elle part des observations sur les perceptions, actions et interactions entre les participants et s'interroge sur leur cohérence cachée qu'elle essaie de retrouver par itérations successives afin de reconstruire la structure du pouvoir qui relie les participants et les règles du jeu dont elle forme le soubassement. À terme, les stratégies des enseignants vont donc constituer des manifestations de leur pouvoir discrétionnaire. Elles peuvent naître soit des intérêts personnels, soit des difficultés organisationnelles et même contingentes auxquelles l'acteur va essayer de se confronter. Elles peuvent également trouver leur source dans les jeux des acteurs qui cherchent à prendre avantage des failles décelées dans l'environnement organisationnel et social. Bien entendu, les stratégies d'acteurs peuvent aussi être une source d'efficacité organisationnelle lorsqu'elles contribuent à renforcer le dispositif réglementaire établi.

Les recherches effectuées jusqu'ici ont permis de classer en deux catégories les stratégies développées par les acteurs de base. Il y a d'une part les stratégies situées à l'intérieur de l'organisation, et celles situées hors de l'organisation. Si toutes ont pour point commun d'influencer la mise en œuvre, il y a lieu de relever cette autre différence que les analystes attribuent au trait culturel et qui change la perception de l'acteur de base selon qu'on est en Amérique ou en Europe, en France (Mercier, 2002), et maintenant en Afrique subsaharienne francophone. Alors que les américains campent les stratégies sur le contact que les travailleurs du niveau de la rue ont au quotidien avec les ressortissants des services publics, les Français insistent sur l'influence de

l'environnement organisationnel sur le comportement des acteurs. Pendant que les premiers penchent pour une forme d'adaptation positive où l'acteur a à cœur de rendre le meilleur service possible malgré les difficultés de terrain, les seconds s'intéressent aux jeux par lesquels les acteurs cherchent à prendre avantage des failles décelées dans l'environnement organisationnel. Notre choix de mener une recherche en zone rurale suppose qu'au-delà de l'environnement organisationnel, des rapports directs entre acteurs de la base, le milieu dans lequel il travaille affectera toujours profondément la façon dont chaque agent remplit le rôle qui lui est prescrit par l'organigramme. Il se peut aussi qu'il soit attendu d'eux qu'ils y mettent du leur, de leur « bonne volonté » d'aller au-delà de ce que prétend la réglementation, pour que l'organisation marche convenablement. Dans certaines circonstances, l'application scrupuleuse de la réglementation existante seule suffit pour paralyser le fonctionnement de l'école. À titre d'exemple, il est contre-indiqué de fixer le début des cours en zone rurale à 7 heures et 30 minutes parce que nombreux sont les élèves qui doivent encore faire plus de 7 kilomètres à pied pour rallier leur école chaque matin.

Ces préalables sur les stratégies nous permettent à présent d'aborder, sur la base des données empiriques, les stratégies d'enseignants du secondaire dans la zone rurale du Cameroun, suffisamment représentative de l'Afrique subsaharienne aux plans climatique, géographique, culturel et économique. Nous les classons en deux catégories: les stratégies d'engagement d'une part, et les stratégies de désengagement d'autre part.

5.4.1. Stratégies d'engagement

L'engagement est considéré non seulement comme la participation (*involvement*) pour soi et pour les autres, mais aussi comme la mise en gage (*commitment*) sur la place publique d'une partie de soi sous la forme de promesses envers d'autres, un groupe ou la société, ou envers une cause (Bajoit, 2005). « S'engager, c'est aussi mettre en gage sa personne pour une durée non déterminée, dans des champs divers comme la vie amicale, amoureuse, familiale, professionnelle, religieuse et ainsi se projeter par la promesse ou la convention dans un futur que l'engagement concourt à définir. L'engagement ne concerne pas seulement les sphères politiques syndicales ou associatives, mais traversent la diversité des expériences sociales » (Becquet et de Linares, 2005).

L'engagement peut donc se manifester à l'égard de sa famille, de ses parents, de son conjoint, mais également de sa profession. C'est ce qui arrive quand les enseignants mettent en gage leur personne pour les élèves. Dans le cas du secondaire en zone rurale au Cameroun, l'engagement des enseignants fonctionnaires est manifeste dans bien de cas malgré le fait qu'assez souvent, le contexte ne semble pas propice à l'engagement. En effet, l'affectation en zone rurale est pour beaucoup d'enseignants un véritable saut vers l'inconnu, vers la difficulté. Accepter de se rendre dans une zone dont on connaît à peine le fonctionnement représente un grand défi et beaucoup de sacrifices pour beaucoup d'entre eux. Certains sont obligés de se référer aux cartes géographiques pour avoir une idée de la localité où ils sont affectés. Des localités isolées où tout est monotone en termes de mode de vie : la langue locale, souvent méconnue des enseignants, est souvent l'unique moyen de communication, la religion pratiquée, les coutumes et les traditions, les habitudes alimentaires. Leur statut d'enseignants en cours d'intégration (ECI) complique davantage leur situation. Ils acceptent de travailler deux ans, voire plus, sans salaire, et survivent grâce à des aides ponctuelles que leur apportent l'APEE ou l'élite locale là où elle existe, des aides qui ne suffisent pas à résoudre leurs besoins les plus fondamentaux. Comme dans toute administration, le salaire fait aussi partie des droits des fonctionnaires. Mais le processus de prise en charge étant parfois assez long, des enseignants qui sont affectés dès la sortie de l'école se trouvent très souvent obligés de voyager aux frais de leur famille pour rejoindre leur premier poste de travail, où ils vont vivre et travailler sans ressources pendant des mois, voire des années. Malgré cette position bien précaire, de nombreux enseignants acceptent de travailler de manière régulière en attendant leur prise en charge. Pour le bien de leurs élèves, ils acceptent de vivre avec l'aide de l'APEE qui représente parfois moins du dixième de leur salaire et ne dure qu'une partie de l'année, à cause non seulement des cotisations insuffisantes mais surtout de leur utilisation à d'autres fins.

Au mépris de leur rang, certains enseignants acceptent d'être pris en charge par des familles d'accueil, au même titre que les enfants de la famille avec lesquels ils partagent parfois les mêmes chambres à coucher. Tenant compte des réalités locales souvent incompatibles avec leurs projets de vie et de l'absence de commodités élémentaires, ils se trouvent obligés d'aller vivre seuls à leur lieu d'affectation, laissant derrière eux leur conjoint(e) et leurs enfants, pendant de longues semaines. Des rêves tels que poursuivre des études universitaires, se lancer dans des activités plus lucratives, bénéficier des

conditions de modernité qu'offre les centres urbains, se trouvent parfois brisés, du moment où ils sont confinés dans des coins éloignés et isolés, confrontés à la difficulté de ne pouvoir concilier emploi dans ces conditions et autres activités désirées, emploi et vie meilleure. Certains d'entre eux ont été contraints de mettre un terme à leur projet de mariage après avoir perdu le contact régulier qu'ils avaient avec leur partenaire. Plus encore, il y en a qui se trouvent obligés moralement d'engager leurs propres ressources au profit des élèves dont ils ont la charge à travers :

- le paiement de la scolarité à des élèves dont ils sont épris de pitié au regard de leur degré de pauvreté contrastant avec leur intelligence;
- l'achat de fournitures scolaires à d'autres;
- l'hébergement chez eux des élèves après avoir obtenu l'accord de leurs parents;
- l'achat de leur poche des outils pédagogiques tels que la craie, le papier, les stylos... et leur utilisation au profit des élèves et sans rétribution.
- l'assistance financière ou en nature apportée aux habitants démunis en situation délicate, aux enseignants vacataires.

Au plan pédagogique, l'engagement des enseignants se manifeste à travers un volume horaire surchargé et l'enseignement de disciplines autres que celles dans lesquelles ils ont été formés. Comme nous l'avons vu, officiellement, le volume horaire hebdomadaire par enseignant ne doit pas excéder 20 heures pour les professeurs de collèges et 18 heures pour les professeurs de lycées. En zone rurale, les enseignants travaillent bien au-delà de ces prescriptions. Ils prennent beaucoup de temps pour revenir sur des enseignements qui auraient dû être dispensés les années antérieures mais ne l'ont pas été, faute d'enseignants ou l'ont été de manière insuffisante et à la légère par des enseignants absentéistes ou sans formation. Nous en avons vu qui travaillent des journées entières, soit 7 à 8 heures d'enseignement d'affilée, ce qui peut paraître démentiel dans ces conditions. Pour relever le niveau de leurs élèves, ils sont obligés d'organiser gratuitement des cours de répétition chaque fois que l'opportunité se présente, parfois contre le gré des élèves et de leurs parents, qui préfèrent consacrer les jours et les heures non ouvrables à des activités autres qu'éducatives.

Au plan social, ils contribuent aux activités qui ont cours dans le village. Ils participent à l'organisation des cérémonies telles que les deuils, les fêtes, la réception des autorités en visite. Ils sont aussi de véritables conseillers auprès des parents pour l'éducation de leurs enfants, sollicitent et obtiennent l'appui multiforme de l'élite aux activités éducatives.

Les enseignants fonctionnaires s'engagent pour leurs élèves, pour l'administration scolaire locale, pour les parents d'élèves et même pour la communauté qui abrite leur école. Seulement, si l'on doit reconnaître que les stratégies d'engagement des enseignants affectés en zone rurale sont diverses, on observe cependant qu'elles ont pour point commun de ne pas s'inscrire dans la durée. Elles ne sont pas non plus l'apanage de tous les enseignants dont la plupart développent à terme, des stratégies bien différentes, que l'on peut considérer comme des stratégies de désengagement, dans la mesure où elles sont vouées à l'abandon progressif des écoles rurales, ou tout au moins des salles de classes.

5.4.2. Stratégies de désengagement

Duplicité

Les enseignants interviewés laissent entrevoir une stratégie de duplicité qui se manifeste à plusieurs niveaux, que l'on peut situer à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation qu'est l'école. Nous parlons de duplicité à partir du moment où le temps qui devrait être consacré à la mission de l'éducation est alloué par les enseignants à d'autres activités, réalisées ailleurs qu'au lieu d'affectation officielle. Ce qui vient ternir le caractère d'engagement attribué à ces enseignants, qui ne se montrent pas toujours sous cet angle, malgré les apparences. Ils savent se trouver de bonnes raisons pour ne pas faire tout leur travail, tout le temps, ou pour essayer de le faire entièrement, seulement quand ils peuvent. Nous nous rappelons qu'en définissant l'école au chapitre 1, nous nous sommes attardé sur deux critères : le lieu et le temps. La gestion du temps par les enseignants fonctionnaires de zone rurale est de nature à influencer la mise en œuvre de la politique d'accessibilisation. Aussi, l'engagement comme stratégie d'enseignant dans ce contexte est sinon une analyse au premier degré, du moins une analyse qui ne concerne que l'infime minorité d'entre eux. Une analyse plus en profondeur et élargie aboutirait à cette forme de duplicité dont il fait finalement preuve. L'enseignant, en voulant montrer toute son efficacité, sa bonne volonté, afin d'assurer le succès personnel de son

comportement, il y a des aspects qu'il n'appréhende pas ou qui ne paraissent pas importants à ses yeux, alors qu'ils le sont effectivement lorsqu'on les mesure à leur mission et aux conditions qui peuvent conduire à une meilleure performance. C'est pourquoi la duplicité qui ressort de certaines de leurs attitudes, peut friser la perversité. Le Larousse définit la perversité comme le fait de chercher à se montrer sous une seule facette en dissimulant toutes les autres. Il se peut aussi que cela se fasse de bonne foi ou par nécessité, mais il n'en demeure pas moins que les conséquences des actions entreprises dans le cadre du travail d'enseignants peuvent non seulement n'être pas conformes à la réglementation, mais les multiples efforts déployés par ces mêmes enseignants peuvent ne pas avoir au final, l'effet escompté.

Bon nombre d'enseignants fonctionnaires affectés en zone rurale travaillent certes en zone rurale mais vivent pratiquement en ville. En effet, ils sont nombreux qui choisissent de résider en ville et de se rendre une fois par semaine à leur lieu de travail où ils dispensent des cours en un ou deux jours. Le temps de leur séjour, ils sont hébergés par un collègue ou par la communauté. Dans ce lieu de travail, ils sont des "étrangers", parce qu'ils ne sont pas imprégnés des réalités profondes de la localité, ils limitent leur activité professionnelle à la salle de classe et à la dispensation des enseignements. Au bout de deux ou trois jours, ou même en une seule journée, ils ont effectué leur travail de la semaine et ils retournent en ville. Le reste des jours ouvrables, ils les complètent justement en ville et à leur propre compte. Ainsi, ils dispensent également des cours dans les écoles de la ville à titre privé et en tant que vacataires, ils poursuivent leurs études dans les grandes écoles, ou alors ils s'occupent simplement de leur famille. À l'observation, les enseignants se donnent fort pendant quelques jours en semaine, quelques semaines pendant le trimestre et finalement quelques mois au cours de l'année scolaire. Ce travail, ils le font simultanément avec d'autres occupations lucratives ou familiales. Le temps alloué à leur profession première et à leur lieu d'affectation se trouve parfois réduit au tiers. La duplicité "professionnelle" conduit à une autre stratégie que l'enseignant met en place : la réduction du temps de travail et l'absentéisme.

Réduction des jours de travail et absentéisme

Entre le temps que l'enseignant affecté en zone rurale passe effectivement dans son établissement et le temps qu'il devrait y passer eu égard à la charge de travail qui devrait

lui être alloué en fonction des textes réglementaires dès la première prise de service, il y a une très grande différence. Cette situation est pour partie due à son comportement, et pour partie due aux dysfonctionnements de l'administration qui n'anticipe pas sur la fin de la formation dans les écoles normales supérieures, ni sur la prise en charge et la mise au travail effective des enseignants. En ce qui concerne le comportement des enseignants, depuis la rentrée scolaire et tout au long de l'année, tout est fait de telle sorte que le nombre de jours de travail sont très sensiblement réduits. Outre le fait que les enseignants sortis des écoles normales supérieures attendent au moins un an pour être affectés dans une école après leur formation, en zone rurale, les enseignants commencent effectivement le travail en moyenne un mois après la rentrée officielle et tout au long de l'année scolaire, leur travail connaît de nombreuses interruptions.

Ceux qui prennent la peine de travailler sans salaire s'absentent régulièrement pour "suivre leurs dossiers"³¹ dans les ministères qui sont concernés à Yaoundé où tout est centralisé en la matière. À l'observation, il ne s'agit très souvent que d'un prétexte pour passer plus de temps hors de l'établissement et loin de la zone rurale. Ils sont les seuls à savoir quand leur dossier d'intégration à la fonction publique aboutit et quand le salaire est disponible. Il ne dépend alors que de leur bon vouloir pour retourner à leur lieu de service, tôt, tard ou jamais. Si l'on considère que les ECI sont la catégorie d'enseignants fonctionnaires la plus affectée dans les écoles secondaires de zone rurale, on peut bien penser qu'ils passent plus de temps hors de leur lieu d'affectation. Cependant, la présence à l'établissement scolaire des fonctionnaires déjà salariés n'est guère meilleure. Parce qu'ils ont leur famille installée en ville, les enseignants doivent s'absenter chaque mois non seulement pour aller toucher leur salaire et rendre visite à leur famille, entre autres occupations. Le séjour peut durer de trois jours à une semaine, voire plus. Ceux d'entre eux qui ont choisi de résider en ville ne viennent à l'établissement que pour un, deux ou trois jours, tout au plus.

Pour les uns et les autres, les fins de trimestre constituent aussi des moments où les enseignants arrêtent pratiquement d'enseigner. Les deux dernières semaines du trimestre, les tâches administratives liées à la préparation des bulletins de notes et à la clôture du trimestre les dispensent des cours. La réduction sensible des jours travaillés à

³¹ "Suivre les dossiers" est devenue au fil du temps dans le jargon de l'administration camerounaise, une expression que les acteurs publics utilisent pour voiler des absences non justifiables, et stigmatiser en même temps les lenteurs administratives et la corruption. Dans l'imaginaire administratif, les dossiers non suivis, risquent de ne pas aboutir ou du moins, de prendre trop de temps pour aboutir.

l'année scolaire et le peu de temps passé à l'école par les enseignants nous porte à nous interroger sur la qualité du travail qu'ils dispensent dans les salles de classes. Au regard de tout cela, les enseignants fonctionnaires donnent l'impression d'être employés à temps partiel dans les établissements situés en zone rurale.

Simulation

Selon le Larousse, la simulation est le fait de faire paraître comme réel ce qui ne l'est pas. Dans le cadre de notre analyse, nous avons voulu ressortir de nos interviews des éléments de comportements par lesquels les enseignants font preuve de simulation et se détournent dans une certaine mesure de l'éducation scolaire, prise dans le bon sens du terme. Enseigner exige du temps, de l'énergie et des ressources de la part de l'enseignant parce que sa mission lui impose d'accompagner méthodiquement le groupe-élèves et chacun individuellement vers l'autonomie et la compétence. Dans un environnement rural où les équipements et le matériel pédagogiques sont chroniquement recherchés, la disponibilité de l'enseignant est encore plus sollicitée dans la mesure où l'activité d'enseignement tourne autour de la personne de l'enseignant. Malheureusement, l'absentéisme des enseignants est l'une de caractéristiques du fonctionnement des écoles en zone rurale.

Pour éviter de travailler en zone rurale, des enseignants régulièrement simulent la maladie, ils se font établir de faux certificats médicaux attestant leur incapacité à travailler comme enseignant, ou surtout à travailler loin des centres hospitaliers réputés et des spécialistes de renom. Ces papiers officiels, établis avec la complicité des médecins, leur donnent la possibilité de s'absenter pendant longtemps de l'école, de la localité où ils sont affectés et de vaquer aux occupations de leur choix, tout en percevant leur salaire en tant qu'enseignants. Cet état de choses peut même aboutir à une affectation définitive hors des salles de classe, dans les services administratifs où les effectifs d'enseignants sont déjà pléthoriques, mais surtout dans les centres urbains.

La simulation ne se fait pas qu'à travers les maladies "imaginaires", elle se fait à travers de faux actes de mariage qui visent à terme un regroupement familial en milieu urbain. La simulation se fait même et surtout dans la salle de classe, avec les élèves. En effet, les enseignants regroupent leurs heures d'enseignements hebdomadaires sur deux jours

en moyenne. Ils disent alors travailler sans répit du matin au soir, pendant un ou deux jours. Il y a lieu de se demander si une telle ardeur au travail est possible lorsqu'on connaît les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent et les exigences qui encadrent le processus d'enseignement. Il est certain qu'enseigner au secondaire dans le sens le plus profond du terme, ne peut se faire pendant sept heures d'affilée, la seule journée. C'est pourquoi nous penchons plus plutôt pour de la simulation d'enseignement, ou l'enseignement à la légère, ainsi que l'ont d'ailleurs reconnu des enseignants pendant les interviews, qu'il est impossible d'enseigner pendant une journée entière sans se fatiguer au bout de quatre à cinq heures. Ceux qui le font passent les dernières heures assis à un coin, abandonnant les élèves à eux-mêmes, à cause de la fatigue.

Tout ceci nous ramène aux taux de couverture des programmes révélés par certains enseignants et qui sont au dessus de la moyenne. À l'analyse, les enseignants fonctionnaires passent généralement à peine, la moitié du temps requis à l'établissement au cours d'une année scolaire, surtout en ce qui concerne les ECI. Le document par lequel on s'assure de l'effectivité des enseignements étant rempli par les enseignants eux-mêmes, il y a lieu de penser qu'il ne renferme pas toujours des informations fiables, quand on sait que c'est aussi le document par lequel on évalue la qualité du travail de l'enseignant. Si ce dernier ne fait presque jamais l'objet de sanctions, c'est à croire qu'il ne lui est rien reproché et que les informations contenues dans ce document sont au moins satisfaisantes. Toutefois, nombreux sont les enseignants qui reconnaissent la difficulté due à une surcharge de leur travail. Ainsi, pour s'en sortir autant que cela est possible, quand ils ne jettent pas leur dévolu sur les classes qui préparent un examen officiel où ils essaient de faire de leur mieux, en délaissant les autres classes dans lesquelles la simulation d'enseignement est donc forcément plus présente, ils sont simplement obligés de réduire drastiquement leur temps de travail. Sans être absents, ils viennent régulièrement en retard, réduisant parfois de moitié le temps d'un cours; le cours lui-même n'est qu'une séance pendant laquelle les élèves copient à la lettre le contenu d'ouvrages, sans préparation ni explications. Il peut aussi s'agir de séances d'exercices où les seuls acteurs sont les élèves, l'enseignant fatigué, se trouvant obligé de se reposer.

Ainsi, ce n'est que par la simulation que peut s'expliquer le travail des enseignants fonctionnaires affectés en zone rurale, s'ils parviennent à faire le travail d'un trimestre en un mois, et celui d'une année scolaire en trois mois.

Mobilité et abandon

L'Administration publique camerounaise est marquée par une forte mobilité de ses agents. Cette mobilité est due essentiellement à la quête par ces agents de meilleures conditions de vie et de travail. Les enseignants de zone rurale la considèrent alors comme une planche du salut leur permettant de sortir du piège de la zone rurale et de celui de l'enseignement. La corruption et le népotisme aidant, la mobilité se fait encore de manière plus facile, voire banale. Les enseignants sont affectés à tout moment de l'année, sans tenir compte des besoins de l'établissement scolaire d'où ils partent ni de ceux de l'école de leur destination. Le plus souvent, ils vont à la localité et à l'école de leur choix, lequel est fait soit en fonction du prestige de l'école, soit en raison de sa proximité avec le domicile, soit même en raison du nombre élevé d'enseignants dans la discipline enseignée, ce qui augmente les chances de l'enseignant concerné d'avoir le moins de travail possible. Une affectation peut ainsi lui permettre de réduire sensiblement les heures de cours dispensés dans l'établissement précédent. Il est également possible de passer, au travers d'une affectation, de la salle de classe au bureau administratif, synonyme de cessation d'enseignement, pour des raisons de santé, vraies ou supposées. "L'avantage" pour les enseignants étant que les personnels voués aux charges administratives sont nombreux pour moins de travail. Ce qui permet à l'enseignant concerné de pouvoir s'absenter et de vaquer à d'autres occupations. Il faut dire que généralement, la mobilité est unidirectionnelle, on part presque toujours d'un établissement de zone rurale pour un établissement de zone urbaine, de la salle de classe à un bureau administratif. Cette mobilité peut aussi prendre la forme d'une promotion à des responsabilités administratives, lesquelles peuvent également avoir lieu tout au long de l'année. Ils sont nombreux les enseignants qui se voient promus aux postes de surveillant général, censeur, ou même chef d'établissement, indépendamment de leur ancienneté ou de toute autre condition requise par la réglementation.

La mobilité des enseignants peut aussi être externe, pour s'étendre à l'ensemble de l'administration publique, au-delà de l'administration scolaire. Les enseignants partent ainsi facilement des écoles rurales à des services publics qui n'ont rien à voir avec

l'éducation, et souvent pour occuper des postes de responsabilité, surtout en ville. Cette mobilité, nous l'avons dit, se fait à travers des influences de toutes sortes exercées par les enseignants eux-mêmes ou par l'intermédiaire des amis, parents ou autres.

La mobilité peut être extrême, et aller jusqu'à "l'abandon" total de l'administration. Une forme très douce d'abandon dans ce sens que bien des enseignants conservent leur salaire des années après un départ volontaire et non sanctionné, sous la protection, la connivence ou l'indifférence des acteurs publics qui interviennent dans la chaîne administrative ou financière de la fonction publique. Ils sont nombreux les enseignants qui se trouvent en Occident, où ils se sont établis, alors que leur salaire continue de leur être payé par la fonction publique, comme s'ils y exerçaient encore.

Pour mettre en place leurs stratégies de désengagement, les enseignants exploitent à leur compte le détournement des ressources enseignantes par d'autres administrations, les déformations d'objectifs de l'accessibilisation (une accessibilisation quantitative), l'absence de contrôle extérieur et de sanctions, la connivence ou l'indifférence des autres acteurs, notamment les bénéficiaires, ainsi que le népotisme et de la corruption. Les aspects négatifs de ces stratégies sont minimisés aussi bien par les bénéficiaires que par les décideurs qui les entretiennent d'une certaine manière; c'est bien pourquoi ils ne sont ni stigmatisés, ni combattus, mais souvent encouragés et entretenus. Ce qui contribue à augmenter le pouvoir déjà évident et l'autonomie des enseignants fonctionnaires affectés en zone rurale. Dans un tel contexte, l'engagement et le sacrifice dont font preuve certains enseignants fonctionnaires se trouve vite émoussé et se solde lui aussi par l'abandon de la zone rurale. Les enseignants qui mettent pleinement à contribution leurs avoirs et leurs compétences au profit des élèves et de la communauté se rendent très vite compte qu'ils ne peuvent pas continuer à se comporter de la sorte pendant longtemps, non seulement parce que leurs ressources sont très limitées, mais surtout à cause du fonctionnement décourageant d'un système éducatif et d'une administration à la déroute.

Les conséquences issues du comportement des enseignants dans la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun peuvent être nombreuses, et s'évaluer en termes d'efficacité, d'économie, d'efficience, de pertinence. Mais nous avons choisi de nous attarder sur le critère d'effectivité. Ce critère prédétermine les autres dans la mesure où les premiers critères cités ne peuvent avoir de valeur véritable

que si la mise en œuvre est déjà effective. Partant des différents points de vue des enseignants dont nous avons retenu les extraits dans le chapitre précédent, nous examinons dans la partie qui suit, les facteurs qui influencent leurs comportements et plus loin, le degré d'effectivité de l'accessibilisation de l'éducation secondaire en zone rurale sur la base desdits comportements.

5.5 Synthèse

Des quatre cas analysés, les différences se situent davantage au niveau des facteurs susceptibles d'influencer les comportements des enseignants. Les caractéristiques individuelles chez les jeunes enseignantes montrent plus d'incompatibilité avec le travail dans les localités les plus inhospitalières, les plus difficiles d'accès et celles qui font face à l'insécurité. Les comportements quant à eux sont presque les mêmes d'un enseignant à l'autre. Dans tous les cas, les différences observées dans les comportements ne résident pas forcément dans le genre ou l'ancienneté. En effet, à l'intérieur de chaque cas, des différences de comportements sont observables. Il semblerait que l'administration dont le but est sinon d'uniformiser, du moins de canaliser les comportements des acteurs en vue d'atteindre la performance dans l'action publique, éprouve encore des difficultés à conduire l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun.

Les zones rurales couvertes présentent beaucoup de dissimilitudes aux plans géographique, climatique, économique, culturel et humain susceptibles d'influencer les comportements des enseignants. On peut en donner quelques exemples. Aussi, la zone rurale de forêt est plus difficile d'accès surtout en saison des pluies parfois longue de six mois. Certaines localités ne sont accessibles qu'à pied, très difficilement à moto. La zone sahélienne quant à elle est la plus éloignée du centre de décisions et plus exposée à la rudesse du climat et donc, à la pauvreté des populations, à l'analphabétisme ainsi qu'à l'insécurité due au terrorisme en développement dans la zone du lac Tchad. La zone rurale de savane semble la plus confortable pour les enseignants en raison de l'organisation sociale, le dynamisme des populations qui y prévalent à plusieurs endroits. C'est ce qui justifierait la présence de plus d'enseignants fonctionnaires dans cette zone que dans les autres zones. Nous y avons trouvé plus de femmes et d'anciens enseignants. Cela s'expliquerait par le fait que les conditions de vie sont moins rudes dans cette zone et l'organisation sociale plus développée, même si les problèmes sont les mêmes ici ou là. Cela pourrait aussi s'expliquer par le fait que la scolarisation est plus ancienne dans cette région que dans la zone sahélienne par exemple. Ce qui a permis

que beaucoup de personnes ont bénéficié d'une éducation de niveau supérieur. Cela ne veut pour autant pas dire qu'il n'existe pas dans la zone de savane des difficultés pour ces enseignants. A l'intérieur de chacune des zones choisies, on trouve des situations contradictoires où dynamisme et indifférence, où engagement et désengagement cohabitent.

Les relations avec les autorités hiérarchiques régionales et centrales de l'éducation sont plus privées qu'officielles. Elles consistent davantage à alimenter la connivence qu'à améliorer la qualité de l'offre de l'éducation. Les relations avec le chef d'établissement d'attache sont, encore une fois, très variables. Elles varient d'un établissement à un autre, d'un enseignant à un autre, en fonction de la personnalité du chef d'établissement, ou de celle de l'enseignant. Les relations avec les autorités hiérarchiques se situent entre le laisser-faire, l'abandon et l'impuissance des inspecteurs et des délégués, et le rigorisme de certains directeurs d'école, mais elles sont toutes teintées de connivence.

Eu égard à tout ce qui précède, on pourrait dire que l'effectivité de la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire correspond à :

- la création et l'ouverture de nouvelles écoles secondaires en zone rurale, dans les localités où le besoin en éducation est réel, et particulièrement en zone rurale;
- des écoles disposant d'infrastructures et d'équipements nécessaires à leur fonctionnement;
- des personnels en quantité et en qualité suffisantes, ayant des obligations et des droits, pour s'occuper des élèves qui leur sont confiés. Il faut préciser ici que la demande en éducation doit constituer le motif principal de création d'une nouvelle école, auquel on adjoint la disponibilité des ressources utiles à son fonctionnement;
- l'éducation dans le temps requis de tous élèves inscrits; il ne devrait donc pas y avoir de grandes disparités entre les écoles en termes de temps alloué à la dispense de l'éducation;
- une gestion efficace et efficiente des ressources affectées aux écoles;
- un environnement socio-administratif acquis à la cause de l'éducation secondaire.

Dans les faits, la plupart des écoles dans lesquelles les enseignants interviewés interviennent ne semblent pas répondre à tous ces critères à la fois. En effet, de nombreuses écoles ont été ouvertes dans le cadre de l'accessibilisation de l'éducation

secondaire mais elles présentent dans leur écrasante majorité toute une autre image, comparativement à celles situées dans les zones urbaines :

- les infrastructures sont approximatives;
- les équipements inexistants;
- les enseignants de qualité volatiles;
- des écoles sans élèves en quantité suffisante;
- les enseignements dispensés à la légère, de manière irrégulière et expresse.

Cela dit, pour mieux comprendre le degré d'effectivité de la mise en œuvre de l'accessibilisation au Cameroun, il faudrait la placer sur un continuum ineffectivité-effectivité. En effet, cette mise en œuvre n'est ni ineffective, ni véritablement effective dans le sens plein du terme. On pourrait qualifier cette effectivité de minimale car elle se situe quelque part entre l'ineffectivité et l'effectivité et peut présager d'un impact politique, économique et humain peu satisfaisant. Les jeunes de zone rurale, cible principale de la politique, ne constituent pas, du moins pas encore, le point d'ancrage de la politique. Les enjeux de la mise en œuvre de l'accessibilisation se situent au niveau des jeux entre acteurs publics et politiques situés à un niveau autre qu'au sein des écoles créées dans le cadre de ladite accessibilisation. C'est pourquoi à la question de savoir si les enseignants fonctionnaires affectés dans les écoles pourraient y inscrire leurs propres enfants, ils répondent tous par la négative, conscients que l'effectivité de l'offre de l'éducation est minimale en zone rurale. Les efforts déployés par certains enseignants fonctionnaires sont vite rattrapés par le fonctionnement d'un système pré-bureaucratique encore prégnant.

L'absence d'effectivité peut mettre en cause trois choses : la pertinence du service à livrer, la qualité des acteurs engagés et l'économie et la mobilisation des ressources consenties par ceux qui sont chargés de les gérer. L'idée que émise par la récente littérature de l'éducation secondaire peut permettre d'atteindre les objectifs de développement humain, de compétitivité économique et stabilité politique, ne semble pas ancrée dans l'esprit des acteurs qui interagissent dans ce secteur. Elle ne serait finalement qu'une simple coïncidence avec sa vulgarisation dans ces pays. L'éducation serait toujours dans une routine "postcoloniale" avec des contenus inadaptés, loin des enjeux humains, politiques et économiques locaux. L'accessibilisation de l'éducation secondaire en Afrique tiendrait davantage des raisons politiciennes liées à la

démocratisation politique survenue dans les années 90, où le nombre d'écoles ouvertes et d'enseignants recrutés ne constituent qu'un argument électoraliste, sans véritable impact sur le monde rural. Les discours présidentiels³² consistant à présenter un bilan quantitatif de l'offre de l'éducation seraient alors plus utiles au politique qu'au citoyen, tant que son effectivité reste douteuse. À moins que ce ne soit la faute à une administration corrompue qui n'arrive pas à mobiliser les ressources humaines mises à sa disposition. Dans tous les cas, il apparaît une absence de coordination dans l'accomplissement des fonctions étatiques relatives à l'éducation. Les principaux perdants, pourtant destinataires ultimes, demeurent ces jeunes et leurs familles qui ont cru à l'idée du rapprochement de l'éducation secondaire de leur milieu de vie. Ils se trouvent obligés de se contenter d'une nouvelle race d'enseignants, "les vacataires"³³, sans formation et sous-payés par les parents volontaires, qui entretiennent l'illusion d'éducation, en attendant la moindre occasion pour décrocher et se livrer à l'exode rural.

Certains enseignants déploient des efforts personnels pour permettre aux jeunes de venir à l'école en payant les frais d'inscription qui leur sont exigés, en leur fournissant du petit matériel pour avoir de quoi prendre les notes en classe, en leur donnant parfois de quoi manger dans les zones de grande famine. D'autres se donnent un volume horaire hebdomadaire excessif et se trouvent obligés de se charger de l'enseignement de disciplines pour lesquelles ils n'ont pas été formés, essayant de combler le déficit chronique d'enseignants qualifiés dans cette zone. Seulement au regard du caractère spontané, épisodique et exceptionnel de tels actes, il y a lieu de penser que le comportement de l'enseignant affecté en zone rurale ne contribue pas véritablement à mettre en place une éducation plus juste dans la société camerounaise. En poussant l'analyse plus loin, dispenser des enseignements suivant un volume horaire surchargé ne saurait être pédagogiquement viable, l'acte d'enseigner étant assez exigeant en termes d'énergie, d'attention et de concentration. De manière plus générale, les enseignants

³² La plupart des discours présidentiels prononcés lors de la fête de la jeunesse, le 11 février de chaque année depuis les années 90, l'un des arguments les plus avancés lors des campagnes électorales, résident dans le nombre d'écoles ouvertes, de salles de classes construites, d'enseignants recrutés dans l'administration.

³³ Recrutés localement par l'école avec l'accord des parents d'élèves pour palier aux besoins d'encadrement, les enseignants "vacataires" n'ont pas un statut officiel. Ils sont souvent des diplômés sans emploi et n'ont aucune expérience ni de l'enseignement, ni de la fonction publique. Leur salaire est payé par l'association des parents d'élèves (APE et PTA), est incertain et peut parfois représenter moins du quart de celui de leurs collègues fonctionnaires ou contractuels.

utilisent leur liberté d'action non pas au bénéfice de l'élève de la zone rurale, mais à l'accomplissement de leur mieux-être, profitant de la connivence et du laxisme ambiants. Dès cet instant, les acteurs de première ligne que sont les enseignants ne semblent pas se déterminer à œuvrer continuellement dans le sens de l'amélioration du sort de leurs clients, en prenant tous les moyens jugés nécessaires sur le long terme. Fort de leur pouvoir discrétionnaire, les enseignants n'apportent pas, faute de moyens et de volonté, des modifications devenues nécessaires dans leur travail, pour le bien des élèves. Les adaptations qu'ils opèrent sont loin de répondre aux conditions de qualité exigées par l'éducation scolaire depuis ses origines, mais à sevrer la zone rurale du service éducatif fourni par un personnel qualifié, parce que formé dans les écoles appropriées.

L'enseignant fonctionnaire affecté en zone rurale surfe entre difficultés, contraintes, intérêts et opportunités. Ce sont autant de déterminants qui fondent ses stratégies les plus en vue, à savoir : l'engagement d'une part, et le désengagement marqué par la duplicité, la réduction des jours de travail, la mobilité et l'abandon, d'autre part. Contrairement aux études sur les stratégies d'acteurs de base menées notamment dans les pays développés, le souci manifesté par les acteurs de base à l'égard des ressortissants des politiques publiques est éphémère. Dans notre cas, en effet, la préoccupation des enseignants pour les élèves s'estompe au fil du temps. L'engagement qu'ils manifestent au cours des premiers mois ou des toutes premières années de leur carrière laisse très vite place au découragement et à l'abandon. C'est sans remords qu'ils quittent la zone rurale. La discrétion cesse ici d'être source d'efficacité pour devenir source d'injustices à l'égard des bénéficiaires et de contrepoids vis-à-vis de la politique.

Il ressort une impression sinon d'incapacité de l'État, du moins d'incompétence de son administration, à canaliser le pouvoir discrétionnaire de l'enseignant du milieu rural. Comme le pense Mayntz (2004), tout se passe comme si l'administration n'était qu'un macro-système composé d'un ensemble d'entités plus ou moins autonomes et sans direction centrale effective.

Les stratégies des enseignants sont aussi fonction de leur personnalité, mais aussi de leurs ressources. Les ressources peuvent prendre la forme de savoirs, d'une expertise, d'un statut, d'une légitimité, des avoirs, etc.; elles dépendent des perceptions des

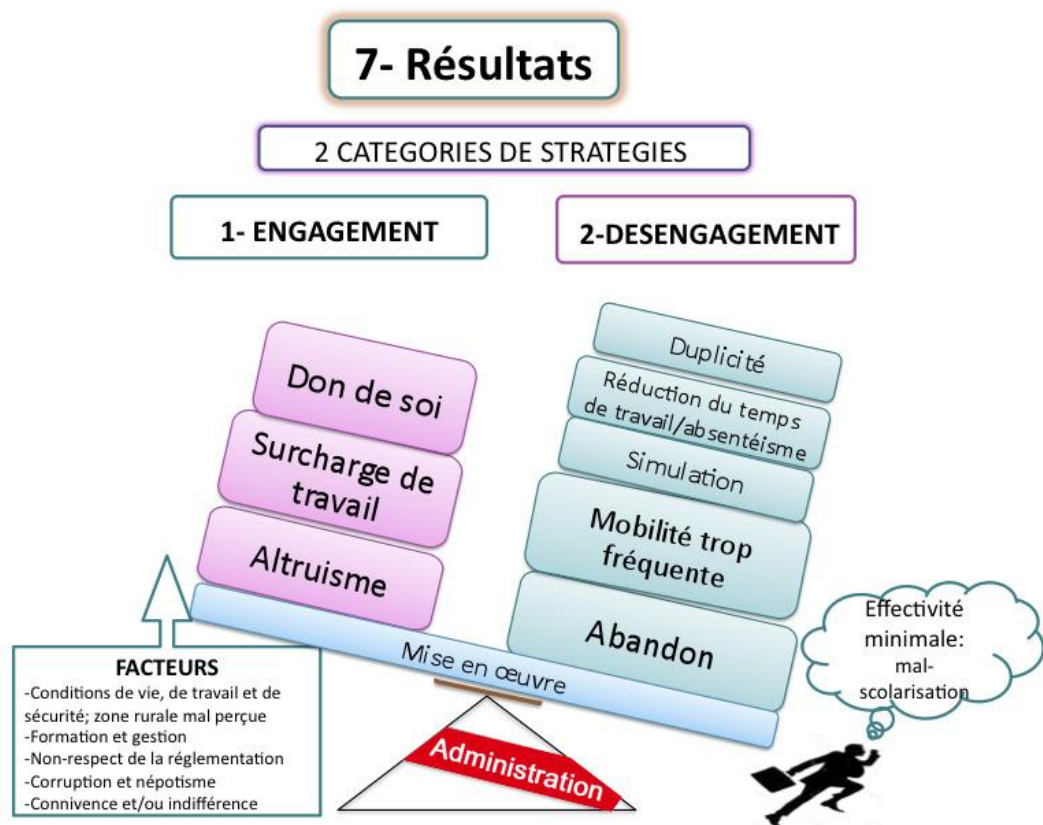
différents acteurs (Klijn et al., 1995). À voir leur comportement, l'on peut se poser des questions sur leur identité professionnelle, presque inexistante, de notre point de vue. La règle principale de conduite des enseignants est l'utilisation de l'opportunité et l'indifférence face à la contrainte administrative. L'absence de contrainte dans l'environnement de travail de l'enseignant favorise l'expression de la part de celui-ci, d'une liberté négative, dans le sens de Sen (1999). Ce qui indique une absence d'autonomie réelle de l'exercice du choix de l'enseignant, en tant que professionnel. L'occasion fait certes le larron, comme on a coutume de dire. Le larron n'étant pas autre chose qu'un larron, on se demandera pour paraphraser, si ce n'est pas le contexte rural et socio-administratif qui fait le mauvais enseignant.

Les stratégies adoptées par les enseignants affectés en zone rurale découlent des actions, des attitudes et des aptitudes des acteurs officiels (dont la plupart exploitent et entretiennent les faiblesses des mécanismes de création, de mobilisation, de fonctionnement et de contrôle) et des acteurs locaux impliqués dans l'accès à l'éducation. Elles sont aussi le résultat de carences en matière d'éthique professionnelle des acteurs impliqués et d'une relative impuissance - pauvreté, organisation, autorité - des bénéficiaires. Dès lors, les nébuleuses règles (dimension juridico-administrative) de fonctionnement ont du mal à s'imposer aux différents acteurs, leurs préférences prenant souvent le dessus.

Les failles éthiques, réglementaires, cognitives, informationnelles - élaboration, circulation, traitement - professionnelles, constituent autant d'ingrédients qui nourrissent les stratégies des enseignants. Elles relèvent également de la construction sociale de la réalité même de l'école et de l'éducation, et d'un système déficient de détection et de correction des dysfonctionnements (à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation du Québec) et de sanctions, positives et négatives. Les variables environnantes, les pressions économiques, l'absence de coordination, de coercition et de communication sont aussi des éléments qui empêchent une mise en œuvre harmonieuse de la politique et viennent plutôt renforcer l'espace de pouvoir des enseignants, lesquels finissent par prendre de l'ascendant sur les autres acteurs et parfois même sur le système éducatif dans son ensemble. Ils s'associent aux autres acteurs, au travers de la corruption et du népotisme, pour contrôler les zones d'incertitude (espaces de pouvoir), les variations dysfonctionnelles se multiplient, au détriment des bénéficiaires auxquels échappent

encore les exigences d'une bonne éducation scolaire. Les variations dysfonctionnelles vont se multiplier d'autant plus que les bénéficiaires ultimes de la politique, les élèves et leurs parents, n'ont pas de pouvoir réel pour maîtriser des zones d'incertitude, et que le système d'action concret, ensemble de mécanismes de régulation ou système de coordination pour stabiliser les jeux et les rapports entre les acteurs, est déficient. Au bout du compte, on peut classer en deux catégories les stratégies des enseignants fonctionnaires travaillant en zone rurale. D'une part, celles issues de leur engagement au travail et démontrant de leur volonté à aller au-delà des attentes exprimées dans les textes réglementaires. D'autre part, les stratégies de désengagement qui tendent à ravir la vedette à tous les efforts fournis, et qui trouvent racine dans un contexte socio-administratif défavorable.

Figure 7: Catégorisation des stratégies d'enseignants



5.6. Adéquation du cadre théorique

Les théories utilisées s'avèrent, chacune à leur façon, pertinentes pour cerner le pouvoir discrétionnaire des enseignants affectés en zone rurale en contexte de développement. Elles permettent d'aller plus loin et d'analyser le processus même de mise en œuvre qu'encadrent devrait-on dire, ces théories, puisque c'est à l'intérieur de ce processus qu'il nous est possible de comprendre la volonté réelle, les enjeux, les défis et les contraintes de l'administration publique mais aussi de ses acteurs pour mettre harmonieusement en œuvre la politique concernée.

Nous nous sommes rendu compte que l'enseignant dispose d'un pouvoir discrétionnaire immense. Il se manifeste par l'exploitation des faiblesses des acteurs impliqués dans le processus d'accessibilisation et du système d'éducation de manière générale. Il suffit de citer quelques exemples pour le démontrer:

- les enseignants sont affectés dans les écoles à temps et à contretemps, par des responsables à différents niveaux de l'administration, souvent sans coordination;
- les gestionnaires locaux affichent des personnalités tellement diverses que l'on pourrait remettre en question leurs compétences et leur autorité à diriger une école secondaire;
- les parents et les élèves sont indifférents, voire passifs parce que leur condition ne leur permet pas de maîtriser pas les enjeux de l'éducation.

Au final, la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire est loin d'être une phase d'exécution, mais plutôt une phase de distorsions diverses. Comme les théories utilisées, centrées sur la discrétion, notre recherche a pu démontrer que l'enseignant du secondaire travaillant en zone rurale dispose d'une importante marge de manœuvre, qu'il procède par un mélange d'exécution et d'interprétation de cette règle, et qu'en lui sont toujours en compétition les intérêts de l'éducation et les siens propres. Seulement, il apparaît une différence entre les raisons et les fins des acteurs dans les théories utilisées, et celles des enseignants analysées au cours de notre recherche. Chez Lipsky (1980), l'acteur cherche, face à la pression et aux contraintes que lui impose le travail de première ligne, à adapter son pouvoir à la règle. Chez

Crozier et Friedberg (1977; 1993), il fait prévaloir occasionnellement ou dans des circonstances bien particulières, ses intérêts sur la règle. Dans le cas de notre étude, l'acteur a tendance à ignorer tout simplement la règle, de connivence avec les autres acteurs avec lesquels il est en interaction. Il se sert des autres acteurs pour contourner la règle. Le milieu de vie difficile, la corruption, le népotisme, la connivence sont autant de raisons qui poussent l'enseignant à enfreindre la règle. Quant à la finalité des stratégies de l'enseignant dans ce contexte, elle se détache très sensiblement des prescriptions de la mise en œuvre par des distorsions qui compromettent son effectivité. L'enseignant abandonne son travail en zone rurale dès la moindre opportunité. C'est là qu'il se rapproche davantage de l'acteur organisationnel chez Friedberg pour qui le système d'acteurs a son existence propre. Le fait pour un acteur d'être membre d'une organisation cesse d'être le fait essentiel. L'organisation devient tout juste le cadre où s'exercent constamment des relations contingentes de pouvoir. Dans un cas comme dans l'autre, l'acteur cherche toujours à "grignoter" la règle. L'ampleur de l'exercice du pouvoir discrétionnaire chez l'acteur de base rend encore plus complexe la notion même d'organisation ou de politique publique, où se confondent norme et affectivité, cohérence et confusion, obligation et préférence, donnant plus de place au "système d'action concret", plus éloigné des objectifs organisationnels que le système officiel, plutôt artificiel, prescrit.

En somme, c'est dans une logique modérée et délibérative que nous avons utilisé le cadre théorique. En effet, notre interprétation a été faite en tenant compte des modèles et concepts existants. Les théories utilisées sont en fin de compte enrichies d'éléments nouveaux, propres à un contexte de recherche tout aussi nouveau. Dans le même temps, cette recherche confirme l'influence que l'individu est capable d'exercer sur l'organisation et la relative influence que l'organisation à son tour, exerce sur l'individu. Pour équilibrer cette influence réciproque entre l'individu et l'organisation, un recours au management public semble nécessaire. Bartoli définit le management public comme

« l'ensemble des processus de finalisation, d'organisation, d'animation et de contrôle des organisations publiques, visant à développer leur performance générale et à piloter leur évolution dans le respect de leur vocation » (Bartoli, 2005, p. 98).

Les propositions qui suivent dans le prochain chapitre empruntent largement du management public.

CHAPITRE 6

PROPOSITIONS

Les propositions que nous faisons dans le cadre de cette thèse sont loin d'être des remèdes clé en main pour gérer le pouvoir discrétionnaire des enseignants et les amener à adopter des comportements en phase avec les objectifs de la politique d'accessibilisation de l'éducation en zone rurale. Elles ont simplement pour ambition de montrer que des possibilités de gestion de la discrétion et d'amélioration de ces comportements existent et que certaines mesures peuvent être prises pour rendre plus effective et équitable l'offre de l'éducation secondaire en zone rurale. Notre option de faire des propositions s'inscrit également en droite ligne de l'analyse stratégique telle que pensée par Crozier (1977), pour qui le chercheur ne devrait pas s'arrêter au niveau de l'analyse descriptive mais devrait aller plus loin en s'engageant à proposer des réflexions et des analyses tournées vers l'action. Bien plus, si l'analyse de l'action publique est dépourvue de propositions pour l'action, elle participe seulement au désenchantement démocratique et à la démystification inconséquente de l'État rationnel (Balme, 2010).

Dans le domaine de l'éducation plus précisément, les recherches sur les stratégies et l'éthique des acteurs s'inscrivent dans la remise en question de leur comportement et du modèle social où domine la raison instrumentale. Elles visent à amener les personnes et les organisations au pourquoi (cause) et au pour quoi (finalité) de leur agir :

"Plusieurs philosophes qui écrivent sur l'éthique de l'éducation ou l'éthique professionnelle en enseignement accompagnent d'ailleurs leurs réflexions de propositions soit pour l'agir professionnel, soit pour la formation initiale et continue à l'enseignement³⁴".

Cependant, notre idéal est loin d'être celui du guide ou du prophète inspiré, mais il est guidé par la modestie visant à éclairer les choix à faire au lieu de les imposer. C'est pourquoi nous parlons bien de propositions dans ce chapitre. Le but de notre travail

³⁴ JUTRAS, F. et Gohier, C. (2009). Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants. Presses de l'Université du Québec

consiste surtout à aider les acteurs chargés de mettre en œuvre la politique d'accessibilisation de l'éducation secondaire à être plus conscients de leur rôle, dans un contexte où la perception du sens réel de l'éducation scolaire semble encore partielle, où l'école comme lieu d'instruction serait une fin en soi et le diplôme la seule preuve de la réussite scolaire. En agissant sur certains facteurs qui déterminent les acteurs de base chargés de la mise en œuvre de l'accessibilisation, la gestion du pouvoir discrétionnaire des enseignants s'en trouverait améliorée. La prise de conscience de cet état de choses devrait enfin de compte permettre, à travers la mise en place de certaines mesures, de se libérer par rapport à ces facteurs. Par ailleurs, en nous inscrivant dans le courant des solutions de Kingdon, nous nous adaptons le mieux au rôle du chercheur en analyse des politiques publiques qui est de chercher à les améliorer (recherche orientée vers l'action).

À ce titre, ce chapitre propose une batterie de mesures en vue d'amener les enseignants à utiliser leur pouvoir discrétionnaire au bénéfice de leurs élèves. Dans le cadre de la mise en œuvre de l'accessibilisation, la gestion de la discrétion est indispensable au regard des stratégies contre-productives que nous avons étudiées plus haut. Elle se ferait à travers des mécanismes tels que la standardisation des processus de travail en zone rurale, les récompenses, les sanctions, le changement de culture organisationnelle (Loyens et Maesschalck, 2010), mais aussi à travers le développement de capacités managériales et éthiques telles que le leadership éthique de type transformationnel, l'identité professionnelle, ainsi que par une formation des enseignants adaptée aux réalités de la zone rurale.

Dans ce sens, faute de pouvoir changer les variables environnantes stables de la zone rurale et compte tenu du chantier à peine entamé de la construction d'une unité nationale au Cameroun qui intègre la zone rurale, les aspects bureaucratique, managérial et éthique méritent d'être traités en priorité dans le but de canaliser les comportements développés par les enseignants. En ce qui concerne l'aspect bureaucratique, le passage en revue des règles, en vue de leur actualisation et application, est nécessaire. Quant à l'aspect managérial et éthique, l'adoption d'un leadership éthique de type transformationnel par les responsables de l'administration est nécessaire pour faire en sorte que l'accessibilisation de l'éducation secondaire se fasse dans les meilleures conditions de temps, de qualité, de mobilisation et par les personnes déployées à cet

effet. Tous ces aspects contribueraient à canaliser le pouvoir discrétionnaire des enseignants, lesquels ont aussi besoin d'une formation initiale qui prend en compte les réalités de la zone rurale. Bien qu'elle soit plus contraignante, la réalité de la zone rurale est inhérente à la réalité de pays en développement et mérite d'être classée parmi les priorités dans les chantiers de transformation de la société africaine.

6.1. Aspect bureaucratique

La zone rurale de pays en développement est si particulière qu'elle devrait être considérée comme une spécificité en matière de service public et gérée comme telle. Aussi, il y a lieu d'avoir une vision de l'école secondaire "rurale". Cela ne signifie pas que les écoles de zone rurale auraient une physionomie ou une structuration différentes, mais elles devraient faire l'objet de plus d'attention, depuis leur conception jusqu'à leur fonctionnement au quotidien. Il s'agit d'un retour à l'orthodoxie de l'école, telle qu'elle a été pensée par les premiers concepteurs de l'école républicaine, comme nous l'avons vu au premier chapitre. L'école comme un lieu, comme un temps consacrés à l'éducation, où chaque enseignant est chargé d'accompagner chaque élève qui lui est confié vers l'atteinte des objectifs fixés, où l'affectation ne saurait être considérée par personne comme une punition, mais tout juste comme une mission citoyenne et publique de l'enseignant.

Pour y arriver, il faudrait donner à l'école la physionomie d'une organisation sérieuse dans un environnement spécifique, dont la création et l'ouverture sont le résultat d'un engagement de tous les acteurs, du sommet à la base, à offrir aux jeunes les moyens leur permettant d'acquérir leur autonomie et les compétences nécessaires dont une société démocratique moderne ou en quête de développement a besoin.

Dans son fonctionnement, l'école devrait apparaître comme un temps consacré à l'éducation scolaire, assuré par des enseignants de qualité, mobilisés et dévoués à la tâche. Dans un pays où l'État s'est engagé à fournir chaque année des milliers d'enseignants formés dans les écoles appropriées, des moyens devraient être trouvés pour mobiliser au plus vite ces enseignants à l'accomplissement de leur mission, par une utilisation maximale du temps qui est consacré à l'éducation partout où elle doit être

dispensée. L'éducation deviendrait alors ce processus dont les activités s'établissent tout au long d'une année dite scolaire, de toute une année pour l'éducation, dont les dates de début des classes sont respectées et rendues effectives, où les absences des enseignants sont une exception et non la règle, et où les enseignants fonctionnaires sont les plus en vue.

C'est pourquoi l'école serait non seulement le lieu d'encadrement des élèves, mais aussi et surtout celui des enseignants de qualité, pas seulement des enseignements de qualité comme on a coutume de le dire. Il conviendrait donc d'intégrer les enseignants dans les priorités de l'accessibilisation de l'éducation en zone rurale pour mieux tenir compte des spécificités de celle-ci. À ce titre, l'ouverture d'une école en zone rurale ne se ferait que si la question du logement décent et celle du salaire des enseignants qui y seront affectés sont définitivement résolues. La situation de l'enseignant fonctionnaire, fût-il à ses premiers mois de travail, ne doit pas reposer sur l'éventuelle générosité de parents dont on est plus sûr de la pauvreté et d'une élite dont l'engagement est incertain.

Par la suite, il faudrait pouvoir évaluer le travail des enseignants et commenter leurs pratiques. L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits sont essentiels pour améliorer leurs performances en classe. Néanmoins, ces pratiques ne sont efficaces que si elles ont des conséquences réelles et significatives. C'est pourquoi des mesures pour assurer le maintien des enseignants non seulement dans la profession mais en zone rurale doivent être prises. Sinon, celles qui existent doivent déjà être appliquées de manière rigoureuse. En somme, le processus d'accessibilisation de l'éducation secondaire devrait se faire par l'implication des enseignants, dès leur entrée à l'école de formation, à travers des stages obligatoires dans les écoles en milieu rural, sanctionnés par des rapports à exploiter par les décideurs.

Plus concrètement, l'aspect bureaucratique renvoie à :

- des affectations annuelles sur la base des besoins exprimés par les établissements scolaires uniquement et en veillant à ce que les arrivées en zones rurales soient plus nombreuses que les départs jusqu'à l'atteinte d'un certain équilibre, que les départs ne puissent s'effectuer qu'au bout d'un minimum de trois années effectives de travail. Ces affectations devraient se tenir au plus tard un mois et demi avant la date de la rentrée scolaire pour permettre aux enseignants d'être en mesure de se mettre au travail à temps;

- des affectations annuelles sur la base des excédents exprimés par les écoles secondaires urbaines et semi-urbaines souvent surpeuplées. Ceci pourrait conduire à des affectations de centres urbains vers la zone rurale, sur la base des propositions des chefs d'établissements, mieux à même de connaître la véritable situation de santé et de famille des enseignants concernés;
- la régulation des mises à disposition des enseignants à d'autres administrations. Par exemple, une mise à disposition ne pourrait être accordée qu'à des enseignants totalisant au moins dix ans d'enseignement;
- le respect des conditions de promotion et des ratios élèves/surveillants généraux et élèves/censeurs qu'il faut actualiser et rendre publiques;
- la suspension de salaire pour les mois non travaillés (à compter de trois semaines), repérés dans les rapports, mensuels et obligatoires, d'assiduité des enseignants dressés par les chefs d'établissement.

Dans le même ordre d'idées, la gestion du temps d'enseignements est indispensable.

Ainsi :

- chaque enseignant devrait avoir tout au plus cinq heures de cours par jour, son volume horaire hebdomadaire devrait se situer entre 14 et 20 heures;
- le programme d'enseignement doit être annuel, détaillé et disponible dès le début d'année scolaire, accessible à toute la communauté éducative;
- les périodes d'interruption des enseignements devraient aussi être connues à l'avance et scrupuleusement respectées;
- toutes les dispositions devraient être prises pour que les enseignements s'étalent tout au long de l'année et ce, dès le premier jour de la rentrée. Cela voudrait dire que les préparatifs, la mise en place des équipements et le nettoyage des lieux auront eu lieu avant la date de la rentrée;

En ce qui concerne l'amélioration des processus administratifs :

- la planification de création et d'ouverture de nouvelles écoles devrait être menée de manière rigoureuse. Au besoin, l'ouverture de nouvelles écoles pourrait être déclarée une année à l'avance, et la désignation des tout premiers responsables et enseignants faite deux mois avant la rentrée scolaire;

- la construction des infrastructures scolaires, auxquelles on ajouterait des maisons d'habitation pour enseignants, ainsi que les équipements nécessaires au fonctionnement harmonieux des écoles;
- la programmation et le paiement du salaire des nouveaux enseignants devraient être effectifs dès le premier mois de travail. Les dossiers d'intégration à la fonction publique pourraient être constitués pendant les années de formation, si tant est qu'ils ne peuvent être traités en quelques mois après celle-ci. Cela éviterait à l'État de payer deux ou trois années plus tard, la totalité des salaires pour lesquels le travail n'aura presque pas été effectif en raison justement du non paiement à temps dudit salaire;
- toute contribution extérieure, notamment celle des élites de la localité, à l'accessibilisation de l'éducation secondaire devrait être soumise à l'examen de conformité avec la carte scolaire et déclarée opportune ou non;
- la nécessité, pour un meilleur suivi des activités des enseignants, de mettre en place une programmation annuelle des inspections administratives et pédagogiques, dont les rapports exploités donneront lieu à des décisions, des mises à jour et des sanctions;
- l'offre de perspectives de carrière lisibles et motivantes aux enseignants fonctionnaires affectés en zone rurale en évitant d'en faire une destination dont la seule issue passe par le faux, la corruption ou le népotisme.

6.2. Aspect managérial : leadership éthique de type transformationnel

Le leadership transformationnel est "une forme de leadership qui propose d'abord une vision, à laquelle les individus souscrivent. C'est un modèle axé sur la motivation personnelle. Par exemple, le leadership transformationnel cherche à amener les employés à se développer et à atteindre une maturité professionnelle plus élevée. C'est en outre un style qui s'adapte aux circonstances, donc plus approprié lorsque les changements surviennent dans une organisation" (Rinfret, 2014).

Le leadership éthique de type transformationnel se caractériserait dans la mise en œuvre de la politique à l'étude une vision de l'école publique secondaire (rurale) énoncée par le leader, et dans le cas d'espèce le ministre en charge de l'éducation, peut être résumée en

quelques mots ou phrases. Elle est centrée sur un futur considéré comme étant fortement désirable et pour l'atteinte duquel toutes les parties prenantes sont interpellées. Dans cette perspective, la vision ne doit pas être affectée par quelque changement que ce soit. Il s'agit d'un défi, une motivation positive pour tous les acteurs impliqués ou à impliquer à la réalisation du futur désiré par le ministre. Bien qu'abstraite, parce qu'elle représente une idée générale que le leader veut faire partager par tous, la vision a le potentiel d'inspirer par un idéal qui a finalement de la valeur pour tous et pour lequel ils pourraient se dévouer. C'est cette vision qui va provoquer les changements visant non seulement une meilleure gestion de la discrétion, mais aussi une prise en compte des besoins fondamentaux des enseignants (salaire en temps opportun, logement décent). Ce faisant, les enseignants vont utiliser la vision du ministre comme un guide pour leur comportement organisationnel (Lipton, 1996). "Le leader transformationnel recherche la transformation de son organisation et de ses membres afin que les membres puissent croître personnellement (dans tout leur être) et que l'organisation bénéficie de cette croissance globale de ses membres." (Dion, 2005).

Le MINESEC devrait donc élaborer, diffuser et incarner une vision, dans un langage et des références simples et communs qui soient adoptés par l'ensemble des acteurs concernés – directions, personnels administratifs et enseignants, donateurs et partenaires. Il doit aussi être envisagé la formation des directeurs d'écoles secondaires, des responsables des services centraux et déconcentrés en gestion de la discrétion des acteurs de base.

6.3. Formation des enseignants

Au-delà de l'enseignement des méthodes purement pédagogiques des disciplines retenues, les écoles normales supérieures devraient inclure dans leurs programmes de formation des enseignants :

- les spécificités de la zone rurale et la priorité de l'éducation dans cette zone où l'affectation d'un enseignant ne saurait être considérée comme une punition mais comme une responsabilité citoyenne et historique de l'enseignant;
- la dimension rurale de l'éducation en formant à l'éthique de la responsabilité, à la sensibilisation et à l'accompagnement des élèves et de leurs parents qui en ont encore une perception sinon erronée, du moins partielle de l'éducation;

- l'introduction de stages pratiques obligatoires (assortis de rapports) en zones rurales où les responsabilités de l'enseignant dépassent souvent sa mission fondamentale;
- l'administration scolaire afin de doter les enseignants, appelés tôt ou tard à occuper des fonctions administratives, des compétences en la matière. Ce faisant, on se départira de la seule condition d'ancienneté qui n'est d'ailleurs pas respectée dans la plupart des cas;
- la modernisation de l'enseignement des fondements théoriques et conceptions de l'école et de l'éducation dans le contexte de développement qui est celui du Cameroun et de l'Afrique subsaharienne;
- l'histoire de l'éducation en Afrique pour mieux en déceler les insuffisances et ainsi en appeler à la prise de conscience des enjeux réels de l'éducation pour une Afrique qui tient à son développement.

6.4. Développement de l'identité et de l'éthique professionnelles chez l'enseignant

Face aux lourdes et nombreuses responsabilités que doit assumer l'enseignant affecté en zone rurale, s'établit ce que l'on pourrait considérer comme des difficultés de compréhension des frontières professionnelles. L'enseignant a de la difficulté à se déterminer entre deux identités, ce que Dubar (2010) entend par dualité de l'identité : l'identité "pour soi" qui correspond à ses valeurs et intérêts personnels et l'identité "pour autrui" qui renvoie à ses valeurs professionnelles (servir avec compétence, excellence, efficience, objectivité et impartialité) et au regard que lui porte la société et l'administration qui l'emploie. Pour faire face à la dualité qui transparait dans son comportement et où l'identité pour soi semble prendre le pas sur l'identité pour autrui, le développement d'une identité professionnelle affirmée est nécessaire. Beaucoup d'enseignants découvrent la réalité de la zone rurale en lien avec l'éducation au moment où ils sortent de l'école normale supérieure, à l'occasion de leur première prise de service. Ils réagissent chacun à sa façon face à la nouveauté du contexte, certain par le rejet, d'autres par un certain courage, et très peu sont enthousiastes à aller y travailler. Les entretiens semi-directifs que nous avons eus avec les enseignants rendent compte des distorsions entre un discours collectif relativement consensuel et des interprétations singulières de la profession à partir des valeurs personnelles. Des tensions apparaissent

alors entre spécificité et intégration de la zone rurale au sein même la société dans son ensemble, entre logique de service public tout court et logique de service public en zone rurale. Pour dépasser les clivages et retrouver une unité, il faut travailler sur le développement de l'identité professionnelle des enseignants fonctionnaires de l'enseignement secondaire, destinés à travailler dans un environnement complexe. Pour la plupart d'entre eux, l'affectation et la découverte de la zone rurale constituent une punition qui ne dit pas son nom, un véritable choc au regard des difficultés qui se dressent à l'entame de leur vie professionnelle, supposée pourtant être le début d'une vie meilleure, puisque synonyme d'autonomie et d'épanouissement. Aussi les mesures suivantes peuvent être prises pour asseoir une identité professionnelle des enseignants du secondaire :

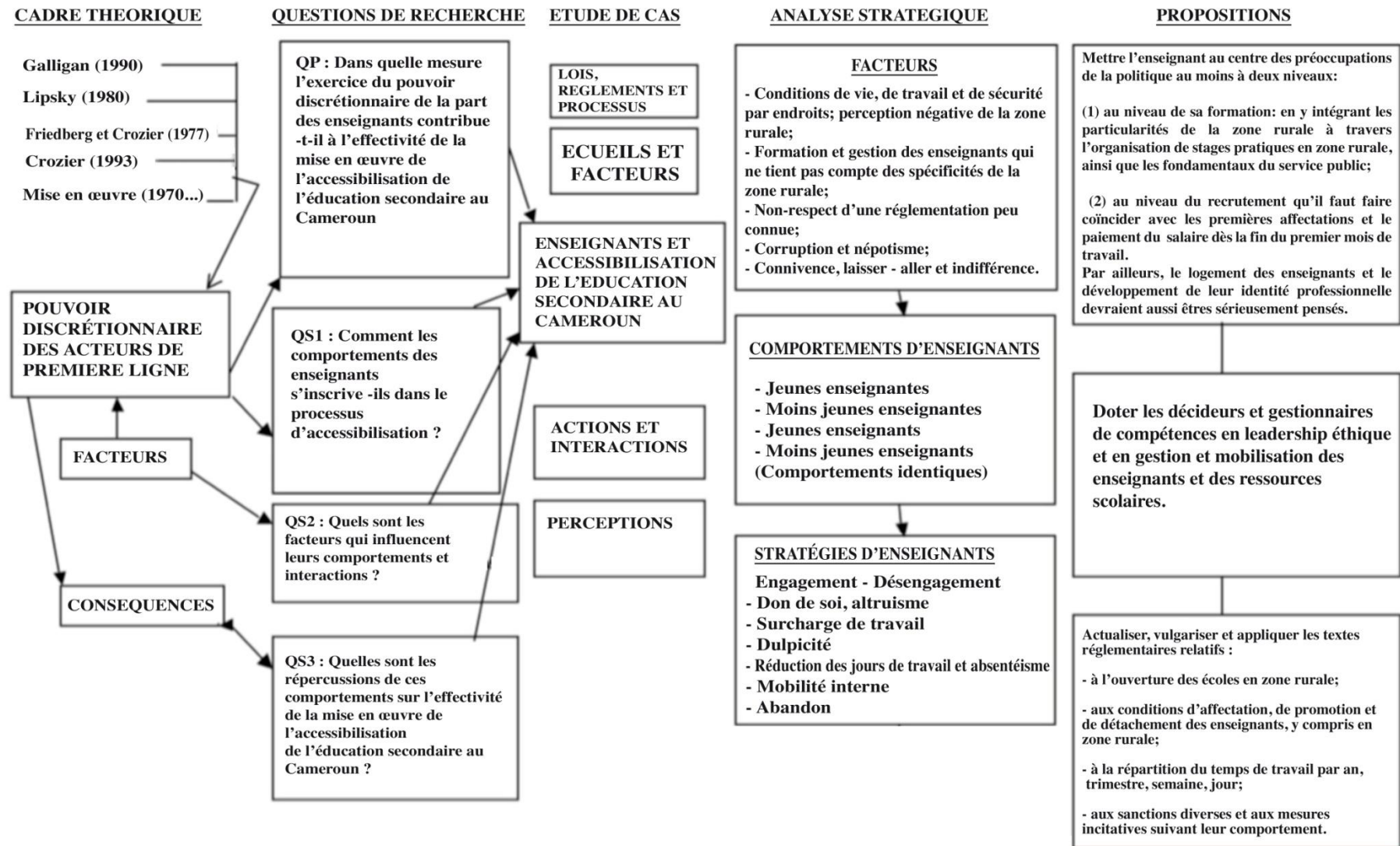
- Soutenir le développement du sentiment d'appartenance des enseignants envers leur profession, qui doit être exercée partout où la nécessité se présente dans le pays ;
- Définir la pratique enseignante dans chaque environnement de travail, et notamment en milieu rural, selon une philosophie enseignante claire ;
- Élaborer une compétence professionnelle portant sur l'identité professionnelle.

Développer l'identité professionnelle des enseignants dans les pays en développement, c'est mettre l'enseignant au cœur de la mise en œuvre des politiques éducatives. Cela se justifie par le fait que la pression sur l'enseignant devient de plus en plus forte dans son environnement de travail en nette évolution, mais aussi parce qu'il ne semble pas prêt à sacrifier son "Moi" sur l'autel d'un service public trop contraignant. D'où l'importance de se pencher sur cette construction identitaire en l'explorant sur un terrain rural, soumis à de fortes pressions éthiques, financières, infrastructurelles. Elle passe par une définition du travail dans la définition de soi, par la maîtrise des facteurs intervenants susceptibles d'influencer la qualité du travail. Notre proposition vise à faire face aux multiples phénomènes qui marquent la crise des identités dans les sociétés en développement et qui sont liés aux difficultés d'insertion professionnelle des jeunes, à la montée de l'exclusion de la zone rurale, au brouillage des catégories servant à se définir et à définir les autres. Dans ce contexte, la dimension professionnelle des identités acquiert une importance toute particulière. Il s'agit d'une forme de socialisation secondaire (à l'âge professionnel), devenue indispensable pour affronter les changements de plus en plus

fréquents dans les cycles de vie professionnelle et les impératifs de la construction identitaire (Dubar, 2010).

Pour ce qui est de l'éthique professionnelle chez l'enseignant, elle peut être considérée comme "lieu d'interrogation du comportement à adopter envers l'autre, dans le souci de l'autre" (Jutras et Gohier, 2009). Le développement de la compétence éthique des enseignants doit s'accompagner de pratiques et de matériel de formation pour répondre aux besoins en fonction des caractéristiques spécifiques dans des contextes donnés. Il est possible que les cadres de référence éthiques soient encore trop généraux, ils sont plus ou moins perceptibles dans les obligations des enseignants, et leur importance encore sous-estimée. Pourtant, il s'agit cependant d'une caractéristique désirée du professionnalisme chez les enseignants et d'une responsabilité de la formation initiale et continue.

Figure 8 : Illustration graphique de la thèse



CONCLUSION

La présente thèse s'est proposée de traiter le processus d'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun, notamment dans sa zone rurale, en vue de saisir les manifestations des comportements d'enseignants et leurs conséquences sur la mise en œuvre de la politique en question, tout en contribuant à la recherche des facteurs influençant ces comportements. Une démarche basée sur une revue de littérature intégrative des aspects historiques, culturels, géographiques et institutionnels, a été empruntée pour mieux comprendre le contexte dans lequel se développe l'action analysée.

Se détournant d'un discours pédagogique, souvent éloigné d'une logique d'action personnelle, notre thèse a eu pour démarche analytique moins de parler de l'enseignant sur les questions purement pédagogiques et curriculaires que de savoir ce qu'il pense et ce qu'il fait concrètement lorsqu'il est appelé à servir en zone rurale, en marge du dispositif institutionnel mis en place à cet effet. Pour mieux capter son comportement, nous avons considéré la pluralité théorique comme une vertu. En nous intéressant particulièrement à l'enseignant, nous avons été amenés à ouvrir la boîte noire de tout le processus d'accessibilisation de l'éducation secondaire en zone rurale, à saisir pourquoi, comment et pour quelle finalité il s'y déploie. Le but de notre propre analyse était d'observer de plus près les enseignants en tant qu'acteurs de première ligne, leurs capacités d'action, leurs ressources, leurs intérêts, leurs interactions ainsi que leurs contraintes tout au long du processus. Autrement dit, nous avons voulu simplifier le moins possible le rôle de l'enseignant dans ce processus, en le traitant comme un phénomène complexe dont l'analyse échappe à une approche guidée par le seul paradigme théorique.

Alors que l'agenda de recherche exposé dans notre thèse a eu comme point de départ la problématisation de la gestion de l'autonomie de l'enseignant, nous avons cherché à élargir les pistes de recherche tout en empruntant nos bases conceptuelles tant aux théories de la discrétion, de la *street-level bureaucracy* et de l'action stratégique, qu'à celle de la mise en œuvre des politiques publiques. De façon générale, nous avons opté pour une sociologie de l'action publique en vue de faire preuve d'un processus de construction complexe, impliquant une divergence d'intérêts et de stratégies, un

ensemble hétérogène d'acteurs avec lesquels les enseignants interagissent, les opportunités, les conflits, tout comme les compromis et les résistances issus de ces interactions.

Nous sommes partis de l'hypothèse que les enseignants affectés en zone rurale disposent d'un important pouvoir discrétionnaire susceptible d'influencer la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire surtout dans le contexte de la zone rurale. Nous avons choisi de traiter le cas des enseignants fonctionnaires, en raison notamment de leur qualité supposée ou avérée, de leur nombre de plus en plus important, et des efforts consentis par l'État pour leur mise en service et l'amélioration de l'offre de l'éducation secondaire. Nous avons supposé qu'à l'intérieur d'un espace réglementaire, les acteurs sont capables d'élaborer des définitions de préférences, de ressources et de buts; en plus, bien que le contexte influence de façon considérable leur comportement, il ne le détermine pas pour autant, tout comme il ne détermine pas leur logique d'action et leurs motivations relatives à l'enjeu de l'accessibilisation de l'éducation secondaire.

Nos analyses nous ont permis de constater l'importance du pouvoir discrétionnaire des enseignants, les facteurs qui les influencent, ainsi que le degré d'effectivité de la mise en œuvre de la politique d'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun, de manière particulière dans sa zone rurale.

Parmi les facteurs individuels qui influencent le comportement des enseignants, il y a : les contraintes familiales avec en prime les questions liées au lieu de résidence du conjoint ou de la conjointe et des enfants, l'état de santé souvent abusivement mis de l'avant et profitant d'un contexte où la connivence et la corruption sont florissantes, les activités lucratives et de formation parallèle dont le développement est favorisé par la longue attente observée entre la fin de la formation à l'école normale supérieure et la première prise de service, ainsi que par la très longue attente du paiement du salaire, alors que la mise en service intervient de longs mois, voire des années plus tôt. Nous pouvons aussi mentionner dans une moindre mesure des éléments culturels qui pèsent sur certains enseignants et qui, à leurs yeux, sont incompatibles avec ceux des localités de leur affectation. La perception même de la zone rurale par toute la société est aussi à prendre en compte.

Le népotisme, la corruption, l'absence de contrôle et de sanctions, la connivence et le non respect des dispositions réglementaires liées à tout le processus d'accessibilisation de l'éducation secondaire, ainsi qu'à l'organisation, à l'équipement et au fonctionnement des écoles publiques de manière générale, constituent autant de déterminants organisationnels qui influencent le comportement des enseignants et dont ils finissent par tirer profit à leur compte personnel.

Parmi les facteurs extra organisationnels, il y a les conditions d'accès, de sécurité et de vie en zone rurale. Si elles sont favorables à de rares endroits, facilitées par le dynamisme de l'élite locale notamment, dans bien de cas, elles constituent des obstacles majeurs au travail des enseignants et surtout des enseignantes. À cela s'ajoute une conception très superficielle de l'éducation scolaire par les communautés d'accueil qui savent se satisfaire de trop peu, à l'exemple de la simple existence d'une école secondaire dans la localité, se souciant peu de son fonctionnement réel dont ils semblent ignorer d'ailleurs les principes et les finalités ultimes.

Ces facteurs touchent, chacun à sa manière, toutes les catégories d'enseignants interviewés : jeunes, anciens, hommes et femmes. Pour y faire face, ces enseignants vont user de leur pouvoir discrétionnaire pour développer des comportements qu'ils jugent pertinents et qui prennent corps dans des perceptions, des actions et des interactions à l'intérieur et à l'extérieur de leur cadre de travail. L'analyse de ces comportements qui s'en est suivie, a donné lieu à différentes stratégies qui laissent entrevoir une forme d'inclinaison des enseignants à satisfaire l'équilibre personnel face à un dispositif politico-administratif qui n'intègre pas suffisamment les spécificités de la zone rurale. Les écoles semblent alors abandonnées à elles-mêmes, sans suivi, sans véritable contrôle, ni des parents, ni des élites, encore moins de l'administration en charge. Bien entendu, il y a parmi les enseignants ceux qui s'évertuent, malgré de nombreuses difficultés et contraintes, à faire leur travail, en allant parfois au-delà des dispositions officielles, aussi bien dans les salles de classes qu'au sein même de la communauté qui les accueille. Ce qui explique la catégorisation en deux volets des stratégies à laquelle notre analyse nous a conduits: les stratégies d'engagement et celles dites de désengagement qui finissent par l'emporter, tous les enseignants ou presque servant en zone rurale, étant appelés à partir plus tôt que tard, de ces zones "difficiles".

Parmi ces stratégies, l'engagement est celle par laquelle l'enseignant se consacre entièrement au service de ses élèves et même de la communauté auprès desquels il se trouve affecté. Il donne sans compter non seulement de son temps, de son énergie, et même de ses avoirs qu'il met au bénéfice de ceux qui l'accueillent, à l'école et en dehors. Malheureusement, les stratégies d'engagement, non seulement ne s'étendent pas à tous les enseignants, mais elles ne durent que le temps que les enseignants concernés trouvent le meilleur moyen de sortir des salles de classes de zones rurales au gré opportunités, par le biais d'une affectation en zone urbaine, d'une promotion, d'un détachement ou même d'un abandon "assisté", puisque continuant souvent de bénéficier de son salaire de longs mois, voire des années après. En attendant ces départs plus ou moins inéluctables à terme, des stratégies de désengagement sont développées.

La duplicité (professionnelle) est cette stratégie que les enseignants affectés en zone rurale développent dans le but d'exercer plus d'une activité professionnelle à la fois, souvent dans des localités différentes. Ainsi, ils sont enseignants en zone rurale certes, mais en même temps dans les centres urbains, ou encore dans leur région d'origine ou auprès de leur famille, où ils passent plus de temps et exercent d'autres activités, telles que l'éducation, la formation, le commerce, l'agriculture. D'autres enseignants, surtout les femmes, choisissent souvent de s'occuper de leur foyer.

Pour mener ces activités qui viennent s'adjoindre à celle de leur mission administrative en zone rurale, les enseignants se trouvent obligés de réduire sensiblement le nombre de jours à passer à l'école rurale à un ou deux jours en moyenne par semaine. Ce faisant, le travail auquel ils sont astreints ne peut plus se faire convenablement. D'où la stratégie de la simulation qui consiste à faire apparaître comme réel ce qui ne l'est pas. Quand ils ne simulent pas la maladie, les contraintes conjugales ou familiales pour justifier des absences à répétition, ce sont les enseignements qui sont simulés, faisant en une semaine ce qui devrait se faire en un mois, en un mois ce qui devrait se faire en un trimestre, et en un trimestre ce qui devrait se faire en une année scolaire. Il n'est alors plus étonnant que les taux de réussite aux examens officiels des écoles rurales soient les plus bas au Cameroun. À terme, ces stratégies, auxquelles nous avons ajouté la mobilité et l'abandon, ont un impact sur l'effectivité et l'équité de l'offre de l'éducation secondaire en zone rurale dans la mesure où les objectifs officiels en la matière ne sont pas atteints.

L'analyse des stratégies des enseignants nous a permis de mesurer le degré d'effectivité de l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun. Les enseignants ont beau avoir un pouvoir discrétionnaire, celui-ci se réalise dans un cadre organisationnel et un contexte qui l'influencent, en le restreignant ou en l'amplifiant. Dans bien des cas, les actions et interactions des enseignants s'opèrent en regard du dispositif politico-administratif mis en place à travers les lois, règlements ou tout autre texte officiel qui s'y appliquent, des actions et interactions des autres acteurs qui sont impliqués dans la mise en œuvre de la politique concernée. C'est ce qui explique l'exploitation des interviews de diverses sources documentaires au cours de notre recherche. Au final, si l'on peut dire que la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire est effective, des écoles étant ouvertes jusque dans les localités les plus enclavées et les plus éloignées des centres de décision, et des milliers d'enseignants recrutés dans la fonction publique, il y a surtout lieu de relever que les comportements de tous les autres acteurs impliqués, limitent cette effectivité et conditionnent les comportements des enseignants qui ont cristallisé notre thèse.

D'où une série de propositions en vue de mieux gérer le pouvoir discrétionnaire des enseignants. Au plan bureaucratique, les écoles devraient, à travers leurs infrastructures et équipements, refléter la volonté des pouvoirs publics d'offrir aux populations jeunes des zones rurales un cadre dans lequel elles pourront acquérir des compétences qui vont concourir à leur pleine autonomie et au développement de la société dans son ensemble. La construction de logements pour les enseignants et le paiement de salaire dès le premier mois de service devraient marquer le souci de l'État d'intégrer la dimension enseignante dans la politique d'accessibilisation de l'éducation. Bien entendu, en raison de la rareté des ressources financières, de tels investissements ne se feraient que dans les localités où le besoin de création de nouvelles écoles ou de développement des infrastructures scolaires est plus pressant, au regard de la demande en éducation. Ceci justifierait une gestion rigoureuse de l'assiduité et l'imposition d'un plus long séjour aux enseignants affectés en zone rurale. Les problèmes de népotisme et de corruption ne trouveront de solution que si les décideurs font preuve d'un leadership éthique de type transformationnel qui repose sur une vision de l'éducation secondaire en zone rurale qu'ils incarnent et impulsent en toute circonstance. Une formation initiale des enseignants à l'administration, au service public et aux réalités de la zone rurale pourra

aussi être d'un apport appréciable, surtout si elle s'appuie sur le développement d'une identité professionnelle à toute épreuve.

Au bout, il s'est agi d'un sujet à la fois prétentieux et complexe, parce qu'il touche l'acteur public dans ce qu'il a de plus intime et de difficilement déchiffrable, à savoir son comportement. Sujet d'autant plus prétentieux et complexe qu'il est sinon le premier, mais parmi les tout premiers à s'intéresser à l'action publique en zone rurale de l'Afrique subsaharienne.

Ce travail d'analyse était nécessaire dans un contexte où la perception gagne du terrain en l'absence d'investissement intellectuel et informatif substantiel à propos d'un sujet comme celui de l'accessibilisation de l'éducation secondaire qui alimente le débat public au Cameroun et en Afrique subsaharienne depuis quelques décennies. L'analyse des stratégies d'enseignants du secondaire travaillant en zone rurale nous a surtout permis de mettre en évidence quelques contradictions et dysfonctionnements majeurs liés à la qualité de l'offre de l'éducation dans ce pays.

La zone rurale camerounaise est très complexe et les réponses pré-formatées de la politique ont du mal à s'y concrétiser. C'est pourquoi les enseignants fonctionnaires continuent de disposer d'un grand pouvoir discrétionnaire qui a du mal à être géré et sanctionné par leur organisation et les bénéficiaires de leurs services. Les raisons qui nous ont poussés à porter notre analyse sur les enseignants fonctionnaires sont nombreuses : leur statut qui se différencie de celui des vacataires et des contractuels par le niveau élevé de rémunération, la garantie de l'emploi, la formation professionnelle initiale, l'évolution de carrière souvent fulgurante. Autant d'avantages qui semblent en rupture avec le devoir de servir en zone rurale à cause des nombreuses contraintes que cela peut parfois imposer. D'où l'intérêt d'analyser les stratégies qu'ils développent dans ces conditions, en tant qu'acteurs principaux de l'accessibilisation de l'éducation secondaire.

Le pouvoir discrétionnaire de ces enseignants s'exerce sur la base des réalités connues ou supposées de l'ensemble du système éducatif camerounais. Ces enseignants opèrent dans un environnement ouvert où les expériences vécues par leurs collègues opérant sur l'ensemble de la république sont aussitôt portées à leur connaissance pour diverses

exploitations. Voilà en fait ce qui met en branle le pouvoir discrétionnaire des enseignants affectés en zone rurale. Au bout, la discrétion des enseignants affectés en zone rurale s'avère contre-productive, voire illégitime, pour plusieurs raisons, à la suite de l'analyse des stratégies qui la sous-tendent. Cependant, l'on ne saurait négliger les efforts consentis par ces enseignants et qui relèvent tout aussi bien de ce même pouvoir discrétionnaire. C'est pourquoi nous classons en deux grandes catégories leurs stratégies. D'un côté, l'engagement où s'observent les efforts des enseignants à mettre toutes les ressources dont ils disposent au profit de l'élève et de la communauté locale. De l'autre, le désengagement qui finit par prendre le dessus sur les efforts déployés, parce que couronné par l'abandon pour les écoles urbaines, les services administratifs scolaires ou autres, parfois même pour l'exil.

Cette thèse est susceptible d'inaugurer la mise en place de comparaisons internes entre les services publics livrés en zone rurale et en zone urbaine des pays en développement pour réaliser des analyses sur le poids jumelé des facteurs culturels et institutionnels qui pèsent sur la mise en œuvre des politiques publiques notamment en zone rurale.

L'accessibilisation de l'éducation secondaire ne se fait pas de façon uniforme en zone rurale. Elle varie d'une zone à l'autre, parfois d'une école à l'autre, bien souvent d'un enseignant à l'autre, à l'intérieur d'une même école. Si les forces locales et les pouvoirs administratifs ont encore leur mot à dire dans ce processus, leurs nombreuses faiblesses contribuent à nourrir le pouvoir discrétionnaire des enseignants dont les stratégies influencent à bien des égards l'effectivité du processus d'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun.

En tranchant net, nous sommes tenté de répondre à la question, "*who governs ?*" empruntée du titre de l'ouvrage de Dahl (1961), que ce sont les enseignants fonctionnaires du secondaire qui gouvernent le système éducatif camerounais, du moins en ce qui concerne son volet rural analysé. Et pour cause, l'accessibilisation de l'éducation secondaire dans ce pays est à l'image des décisions et des comportements des enseignants : abandonnée aux enseignants vacataires et autres volontaires. À des moments clés de l'année scolaire, seule la présence du responsable d'établissement et/ou de son adjoint, promu à des responsabilités administratives, mais souvent obligés

eux aussi de se transformer en enseignants, rappelle qu'il s'agit bien des écoles publiques.

Les stratégies développées par les enseignants fonctionnaires affectés en zone rurale reposent sur un pouvoir discrétionnaire immense. Elles ont un dénominateur commun : l'abandon, assisté, entretenu ou récompensé par un environnement socio-administratif permissif, voire rétif face à l'accessibilisation de l'éducation secondaire en zone rurale. À très court terme, l'abandon finit par être commun à toutes les stratégies, dont quelques-unes renforcent l'effectivité, alors que la majorité rappelle une mise en œuvre politique (Matland, 1995) de la politique publique étudiée. La mise en œuvre politique suppose que le niveau de négociations et de concurrences opportunes entre les acteurs est important. La politique peut être clairement définie mais des acteurs opposés (les enseignants fonctionnaires entre autres) à sa réalisation disposent de ressources (arguments, reflexes, argent) pour peser sur sa mise en œuvre. Dans ce cas, les résultats de la mise en œuvre dépendront des rapports de force entre les acteurs impliqués.

Dans le cas du Cameroun, les déterminants économiques souvent évoqués pour rendre-compte de la difficulté des enseignants fonctionnaires à accessibiliser l'éducation en zone rurale des pays en voie de développement, semblent plutôt avoir une importance secondaire. Leur comportement est davantage motivé par les caractéristiques sociales du milieu dans lequel ils travaillent et surtout par le dispositif administratif et managérial de l'accessibilisation de l'éducation secondaire en zone rurale. Les enseignants se comportent comme si l'administration n'existait pas, bien plus, leur comportement semble entretenu par l'administration qui est censée le sanctionner, le canaliser. L'enseignant est à la fois victime et bourreau de son administration. Dans bien de cas, son pouvoir est tel que c'est plutôt lui qui en impose à l'administration sur son propre devenir, et non celui des élèves pour lesquels il a bien peu d'attention et peu de temps.

Les comportements fortement contrastés des enseignants fonctionnaires révèlent la variété des situations dans lesquelles ils travaillent, le peu d'impact qu'aura eu leur formation en tant que professionnels de l'éducation, ainsi que la porosité de la contrainte administrative. Leur comportement est surtout le fait des liens et des intérêts personnels qu'ils établissent et développent avec les autres parties prenantes.

A l'image des autres acteurs, les enseignants fonctionnaires camerounais ont une mentalité peu citoyenne, ils constituent une catégorie de notables. Ils essaient avec succès de faire passer l'idée que travailler en zone rurale est inadmissible, voire insultant, et relève de la punition. Il est vrai qu'ils sont le produit d'un contexte, où l'accès à la fonction publique et aux catégories les plus élevées sont une valeur suffisante qui fait entrer leur titulaire dans la catégorie de citoyens auxquels le Cameroun doit un emploi « noble », dans un milieu "fini". Cette admission sur titre à la grandeur rend tout le monde suffisant, sauf ces jeunes élèves qui aspirent à un meilleur avenir que le contexte rural actuel semble leur interdire, dans bien de cas. On en est à ce qu'on pourra considérer comme une "illusion" administrative des acteurs de première ligne servant en zone rurale, et de tous les acteurs concernés par la mise en œuvre de cette politique.

Les stratégies des enseignants affectés en zone rurale au Cameroun situent la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire entre levier et piège du développement tant souhaité en zone rurale. En effet, si tout dépendait des enseignants fonctionnaires, l'école secondaire en zone rurale serait à peine celle que l'on aurait souhaitée. Elle ne se fait qu'en partie, deux jours sur cinq en moyenne, en toute vitesse ou dans la simulation. Tout se passe comme s'il fallait tout faire rapidement, n'importe comment et sortir au plus vite de ce lieu "maudit" que semble être en fin de compte la zone rurale. Au final, c'est dire si leur pouvoir est grand mais susceptible d'entraver le succès de la politique d'accessibilisation de l'éducation secondaire.

Nonobstant ces apports théoriques et pratiques, cette thèse comporte quelques limites, notamment en ce qui concerne l'effet du pouvoir discrétionnaire sur la performance des élèves. Aborder cet aspect nous aurait replongés dans le débat non moins important, mais largement entretenu sur les contenus et les méthodes pédagogiques utilisées dans nos écoles. Une recherche future pourrait mettre en relation le pouvoir discrétionnaire et les résultats obtenus dans les écoles secondaires situées en zone rurale.

Par ailleurs, les propositions retenues offrent quelques suggestions éventuelles, notamment une investigation plus en profondeur sur les mécanismes qui président les processus administratifs de création et de fonctionnement des écoles secondaires rurales et de gestion des ressources humaines qui leur sont destinées. Une autre avenue serait de

comparer les écoles secondaires rurales aux écoles urbaines en matière de mobilité et d'utilisation des enseignants.

La recherche comble toutefois le vide théorique qu'elle avait identifié au départ, à savoir que les pays africains francophones du sud du Sahara étaient encore inexplorés en matière de pouvoir discrétionnaire des acteurs de première ligne. Cette thèse a démontré que ce pouvoir discrétionnaire est une variable importante à considérer chez les enseignants et permet de mieux comprendre les difficultés liées à la mise en œuvre des politiques publiques dans la zone rurale de pays en développement. La recherche a conduit à élaborer des propositions relativement à la gestion de ce pouvoir discrétionnaire, à explorer ses conséquences sur la mise en œuvre de la politique, à définir les facteurs qui l'influencent.

Ce faisant, nous n'avons pas voulu, dans le cadre de cette recherche, avoir une vision exclusivement "stratégiste" du comportement des enseignants. En effet, leurs jeux à eux seuls ne suffisent pas à rendre compte de la compréhension de l'accessibilisation de l'éducation secondaire. D'autres variables externes, constitutives de contextes particuliers, et sur lesquelles les enseignants ont peu de prise, interviennent très souvent et influencent grandement leur comportement. La question des stratégies d'enseignants affectés en zone rurale soulève une autre problématique plus grande autour de l'éducation, pour les pays africains en quête de développement, au regard de l'indifférence dont elle fait l'objet en zone rurale notamment : l'éducation secondaire offerte actuellement dans les pays africains donne-t-elle seulement des signes qu'elle est susceptible de répondre aux besoins de développement humain, de stabilité politique et de compétitivité économique ressentis? Rencontre-t-elle les différentes attentes des acteurs de terrain chargés de livrer et de recevoir le service éducatif? Comme on peut le voir, la question de l'éducation scolaire reste entièrement posée, du moins dans le contexte où s'est développée notre recherche. Les stratégies des enseignants ne constituent qu'une dimension analytique qu'il ne faut pas confondre avec une systématisation du comportement des intervenants dans les questions éducatives en Afrique. Il s'agirait surtout d'une question complexe où les mentalités à l'égard de la citoyenneté, de l'éthique et de la responsabilité seraient à (re)faire chez la plupart des acteurs concernés par la mise en œuvre de la politique en question. Sylla résume en des termes plus clairs les conditions à travers lesquelles les acteurs de base que sont les

enseignants peuvent contribuer de manière plus efficace à la réussite de l'accessibilisation de l'éducation secondaire en Afrique :

[Les] réformes d'envergure ont une dimension "révolutionnaire", en ce qu'elles exigent une évolution profonde des mentalités. Les mener à terme suppose des qualités avérées de leadership. Le leader "transformationnel", dont il est question ici, doit posséder une vision claire de la réforme projetée et une force de conviction, qui reflète son engagement résolu pour la réforme. Son sens de l'écoute et de l'éthique et sa capacité à communiquer sa vision l'aideront à susciter l'engagement des professionnels en charge de la mise en place de la réforme et à vaincre le scepticisme de la population sur les avantages de celle-ci. Mais ces qualités morales et de gestion ne suffisent pas à garantir le succès. Le leader doit en outre être compétent et persévérant. C'est par les qualités qu'il incarnera dans la pratique, mesurables à travers sa capacité à déléguer, à motiver, discerner, etc., qu'il favorisera l'émergence d'un environnement propice au changement. (Sylla, 2004, p. 233)

En inscrivant l'accessibilisation de l'éducation secondaire dans la dimension "révolutionnaire" en raison de l'évolution des mentalités qu'elle exige, nous avons choisi de donner la parole aux principaux intéressés que sont les enseignants. L'objectif recherché était de trouver à terme, des moyens pour faciliter l'implantation des changements organisationnels nécessaires, dans le souci d'adapter la politique et les pratiques aux contextes. Certes, il s'agit d'une démarche susceptible de créer des tensions. Celles-ci représentent les conditions essentielles à l'innovation, il suffit qu'elles soient saines pour donner lieu à des synergies nouvelles qui vont contribuer ultimement à de meilleures décisions de la part des acteurs individuels et collectifs qui prennent part à l'accessibilisation de l'éducation au Cameroun et en Afrique. Dans tous les cas, face aux déséquilibres dans la mobilisation des enseignants fonctionnaires des écoles secondaires, entretenus par le laxisme, le népotisme et la corruption, le leadership éthique de type transformationnel et les compétences de gestion du ministère en charge de l'éducation secondaire sont rendus nécessaires pour gérer leur pouvoir discrétionnaire. Un meilleur exercice de la discrétion de la part des enseignants passe également par une formation citoyenne, administrative et professionnelle qui prend en compte les spécificités de la zone rurale. Les objectifs reconnus de compétitivité économique, de stabilité politique et de développement humain, qui teintent de nos jours l'éducation secondaire, risquent de ne pas être atteints si les stratégies analysées ne rencontrent pas une gestion plus conséquente du pouvoir discrétionnaire des enseignants. En définitive, plutôt qu'une question pédagogique et quantitative, nous avons surtout traité d'une question administrative et sociologique de l'éducation qui fait partie des enjeux et des défis d'aujourd'hui, qui appelle peut-être une véritable réforme,

ou mieux une véritable refondation de l'éducation au Cameroun et en Afrique, au moment où les décideurs politiques, à toutes les échelles, en reconnaissent le bien fondé et investissent d'importants moyens pour sa mise en lumière. En considérant le paradigme comme "un mixte de présupposés philosophiques, de modèles théoriques, de concepts-clés, de résultats de recherche qui constitue un univers habituel de pensée à un moment donné du développement d'une discipline" (Herman, 1983, p.4), notre thèse invite à situer aussi, l'enseignant et la scolarisation en contexte de développement dans un paradigme plus qualitatif, sociologique et surtout administratif afin de résoudre les problèmes de mobilisation des ressources affectées et d'engagement des acteurs de base que sont les enseignants, sur la base de leur pouvoir discrétionnaire. L'administration publique scolaire prendrait alors tout son sens, elle que Gow définit comme l'ensemble des "activités, institutions, personnes et connaissances qui touchent à la préparation et la mise en application des décisions des autorités politiques à tous les niveaux de l'État" (Gow, 1992, p.7).

ANNEXES

ANNEXE I

Carte administrative du Cameroun : ses régions et ses départements (source : www.LeCameroun.com)



ANNEXE II**Place de l'éducation et de la solidarité dans le DSCE du Cameroun****1) EDUCATION**

Dans le cadre général du développement humain et afin de donner en particulier aux ressources humaines [du Cameroun] les capacités nécessaires pour bâtir une économie camerounaise émergente à l'horizon 2035, le Gouvernement entend mettre un accent important sur la formation du capital humain, à travers la mise en œuvre avec détermination de la Stratégie Sectorielle de l'Education. Les réformes prévues dans cette stratégie et mises à jour par rapport aux objectifs de la Vision 2035 devraient aboutir, au terme de la période de mise en œuvre du DSCE, à un système d'éducation et de formation professionnelle présentant les principales caractéristiques suivantes : (i) un enseignement fondamental de qualité couvrant le cycle primaire et le premier cycle du secondaire ouvert au plus grand nombre d'enfants de 6 à 15 ans, et permettant de porter le niveau moyen d'instruction sur un sentier cohérent avec la vision du Cameroun émergent à l'horizon 2035 ; (ii) un enseignement secondaire de deuxième cycle de qualité reposant sur un équilibre dynamique entre l'enseignement général et l'enseignement technique, et préparant aux études supérieures dans les filières prioritaires pour le développement d'une économie appelée à s'industrialiser davantage ; (iii) une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé et considérablement renforcé pour pouvoir dispenser aux élèves sortant des premier et deuxième cycles de l'enseignement secondaire général un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emplois, (iv) un enseignement universitaire professionnalisé ; (v) une formation continue étendue et doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience ; et (vi) la maîtrise réelle des effectifs indispensables pour garantir la qualité de l'enseignement, ce qui suppose la définition d'un système de régulation des flux transparent et crédible, le renforcement du dispositif d'orientation scolaire et la revalorisation de la grille des salaires des métiers techniques.

Pour inscrire résolument la vision de développement à long terme dans la durée et briser le cycle intergénérationnel de la pauvreté, le Gouvernement entend faire du jeune enfant (âgé de moins de huit ans), à l'horizon 2035, un être en bonne santé physique, mentale et morale, bien nourri, bien éduqué et bien instruit, éveillé, jouissant pleinement de ses droits, respectueux des valeurs sociales, culturelles et spirituelles de son milieu et vivant dans un environnement sain, sécurisé et juste.

Au niveau de l'enseignement fondamental, l'objectif d'universalisation du cycle primaire demeure la première des priorités. À l'horizon 2015, l'achèvement universel des six années de scolarisation devrait être atteint, les cursus francophone et anglophone harmonisés, la qualité des services éducatifs nettement améliorée et le financement privé de l'éducation de base limité à ceux des parents qui le souhaitent et disposent des capacités financières suffisantes.

Le premier cycle de l'enseignement secondaire général poursuivra également l'objectif de diminuer le taux de redoublement et d'avancer progressivement vers l'universalisation à terme, de manière à porter à ce niveau le paquet minimum de connaissances fondamentales dont devrait disposer tout camerounais dans l'optique de la Vision 2035. Ce cycle sera subdivisé en un sous-cycle d'observation d'une durée de deux ans et un sous-cycle d'orientation d'une durée de trois ans, cette réforme s'accompagnant d'une diminution des dépenses d'administration au profit des intrants pédagogiques et d'un appui au développement de l'enseignement privé. À la sortie de ce cycle, un premier niveau de régulation des flux suffisamment fort sera mis en place, parallèlement au renforcement du système de formation professionnelle.

Le second cycle de l'enseignement secondaire devrait, pendant la période de mise en œuvre du DSCE, s'arrimer davantage à l'enseignement supérieur et ajuster progressivement ses effectifs à la capacité d'accueil de ce dernier. L'accent sera mis ici sur l'amélioration de la qualité (davantage de filières scientifiques, de laboratoires, d'équipements informatiques, etc.) Il est attendu que le secteur privé prenne une part plus importante dans l'enseignement à ce niveau.

En ce qui concerne **l'enseignement technique**, l'action de l'État visera en priorité à améliorer sensiblement sa qualité en adaptant les formations offertes aux besoins réels du marché et en développant les partenariats avec le secteur productif de l'économie, afin d'accroître l'offre de formation. Dans le souci d'utiliser rationnellement les ressources disponibles tant en personnels, en infrastructures qu'en équipements, l'État mettra en place de grands établissements d'enseignement technique qui engloberont sur le même site les CETIC et les lycées techniques actuels. Les filières créées au sein de ces établissements seront adaptées aux zones agro écologiques du Cameroun pour disposer d'un vivier de professionnels des métiers de la pêche, des forêts et de l'artisanat, notamment. Cette spécialisation tiendra également compte des grands projets à réaliser dans le pays.

En matière de formation professionnelle, le Gouvernement entend : (i) augmenter fortement l'offre et améliorer sensiblement la qualité de la formation professionnelle, en la centrant sur le métier et de manière à permettre une régulation réellement efficace des flux aux niveaux des cycles d'enseignements primaire, secondaire et supérieur. ; (ii) rationaliser davantage la gestion du système de formation professionnelle à travers notamment la refonte totale des 186 Sections Artisanales Rurales et Sections Ménagères (SAR/SM) éparpillées à travers le pays et l'érection de Centres de Formation aux Métiers, moins nombreux, mieux outillés et plus efficaces ; et (iii) rénover en profondeur les systèmes d'insertion professionnelle et d'apprentissage.

La montée en puissance de la formation professionnelle devrait rendre la régulation accentuée des flux scolaires réellement opérationnelle et à la fois socialement acceptable et économiquement efficace. Elle pose toutefois comme préalables la mise en place des structures

d'accueil pour les sortants, la définition des curricula appropriés à la demande du marché de l'emploi et des grilles de salaires attractives pour les métiers techniques.

La mise en œuvre des réformes ci-dessus décrites se fera, à chacun des niveaux d'enseignement ou de formation, selon un plan d'actions couvrant les objectifs opérationnels suivants : (i) améliorer l'accès et l'équité (ii) améliorer l'efficacité et la qualité de l'enseignement ou de la formation ; (iii) développer un partenariat efficace avec l'ensemble des parties prenantes à l'enseignement ou à la formation et (iv) améliorer la gestion et la gouvernance du système.

Ainsi, comme dans le domaine de la santé, l'État procèdera à une revue en profondeur des cartes scolaires, universitaires et de formation professionnelle, de manière à renforcer l'efficacité, améliorer la gestion et rationaliser l'implantation des établissements d'enseignement et de formation. Il privilégiera dans ce sens l'implantation des écoles dans des sites viabilisés bénéficiant d'autres services (eau, énergie, structures sanitaires, téléphone,) pour permettre aux personnels enseignants de pouvoir travailler dans des conditions acceptables. Cette concentration des services sur un même site devrait améliorer la qualité de ceux-ci.

De manière générale, pour éviter les déperditions scolaires notamment au niveau du secondaire et renouer avec une pratique qui avait fait ses preuves aux lendemains de l'indépendance, l'État dotera les grands ensembles scolaires d'un internat, de manière à garantir de meilleures conditions de réussite, d'encadrement et de sécurité aux enfants. Le sentiment d'appartenance à un même pays, parfois malmené ces derniers temps, devrait également en sortir renforcé.

En collaboration avec ses partenaires, l'État prendra des mesures pour accroître l'offre et stimuler la demande d'éducation, en particulier celle des filles et de tous les enfants à bas âge, notamment dans des zones où des pesanteurs sociales et traditionnelles mettent les enfants et les femmes hors du système de l'éducation.

De même, l'État apportera l'encadrement nécessaire aux étudiants pour développer en eux la capacité d'entreprendre à travers des formations dans des modules spécifiques. Par ailleurs le système de formation continue sera également étendu pour une meilleure adaptation des techniciens aux pratiques modernes et permettra aux bénéficiaires de valoriser ces acquis avec en prime des salaires équitables.

D'autres mesures seront prises pour faciliter la mise en œuvre de la stratégie de l'éducation à savoir : (i) affecter les ressources budgétaires nécessaires à l'éducation ; (ii) améliorer le taux d'encadrement pour le faire évoluer vers le ratio de 40 élèves par enseignant ; (iii) créer un fonds d'appui pour la formation professionnelle et les centres de ressources humaines et technologiques ; (iv) créer un fonds d'appui à la formation des enseignants du supérieur et à la recherche ; (v) assurer de manière régulière l'allocation des subventions à l'enseignement privé ; (vi) promouvoir un système de santé scolaire et universitaire basé sur la prévention et la prise en charge clinique.

2) SOLIDARITE NATIONALE

Le Gouvernement poursuivra la mise en place des structures spécialisées pour les personnes vivant avec un handicap. Il entend améliorer leur accès à l'éducation et aux formations dans tous les secteurs, faciliter davantage leur insertion professionnelle, afin de réduire leur dépendance. Des aménagements spéciaux pour leur accès dans les édifices et des appuis financiers pour la promotion de l'auto-emploi feront l'objet d'une attention particulière.

Pour éviter la marginalisation des peuples dits indigènes et tribaux (PIT), le Gouvernement s'engage à promouvoir davantage de structures scolaires et sanitaires dans les zones où vivent ces groupes et à faciliter leur insertion dans la société, notamment à travers des programmes spécifiques de formation et d'encadrement, tout en tenant compte de leur environnement. Des mesures seront également prises pour leur faciliter l'accès à la terre pour leurs activités agricoles, d'élevage et de pêche.

Les autorités continueront de promouvoir la solidarité nationale par la lutte contre l'exclusion sociale des groupes marginalisés et la mise en œuvre des initiatives locales d'entraide, d'accompagnement et d'encadrement familial et des individus. Il s'agira également d'assurer la prise en charge communautaire des personnes vulnérables, de mettre en place des fonds de solidarité nationale et de prendre en compte l'approche vulnérable dans les politiques et programmes de développement.

ANNEXE III

Certificat de conformité éthique (CER-ENAP)

Certificat de conformité éthique (CER-ENAP)

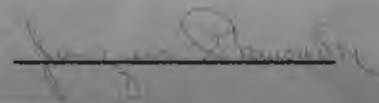
Numéro de référence : CER-ENAP-2014-32

Date : 5 décembre 2014

Titre du projet : Pouvoir discrétionnaire des acteurs de première ligne : Analyse des stratégies d'enseignants dans la mise en œuvre de l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun

Responsable : Martin Goyette, professeur pour Jean-Fidèle Omgba

Signature du président du CER-ENAP



ANNEXE IV
Guides d'entrevue

GUIDE D'ENTREVUE UTILISE

1- Contingences pré-structurant le comportement des enseignants

1.1 Contingences individuelles

- Genre
- Statut matrimonial
- Rapport région d'origine/zone d'affectation (facteur extra-organisationnel)
- Religion
- Autres (envie de se poursuivre leurs études, envie de poursuivre ses activités lucratives engagées pendant le chômage, estime de soi) ...

Laquelle ou lesquelles de ces contingences semblent avoir le plus d'influence sur votre travail et pourquoi ?

1.2 Contingences organisationnelles

- Processus d'intégration dans la fonction d'enseignant (temps mis, impartialité...)
- Processus d'affectation et de prise en charge (temps mis, impartialité...)
- Charge de travail
- Sanctions (à l'égard des élèves, des enseignants et des gestionnaires – le règlement intérieur)
- Implication des autres parties prenantes : élèves, collègues, gestionnaires, parents...
- Autres ...

1.3 Contingences extra-organisationnelles

- Conditions de vie (logement, alimentation, coût de la vie, transport, soins médicaux, électricité, eau potable, téléphone)
- Relation avec la communauté locale (populations)
- Dynamisme de la communauté locale (élite)
- Ouverture de la communauté locale à « l'étranger » qu'est l'enseignant
- Culture locale (Que représente l'éducation pour eux ?)
- Proximité (ou éloignement) avec la région d'origine
- Conditions d'accès à la ville
- Conditions de sécurité
- Autres ...

2- Comportements adoptés pour faire face aux contingences

2.1 Au plan individuel

2.2 Au plan organisationnel

2.3 Au plan extra-organisationnel

3- Répercussions des stratégies d'enseignants sur l'accessibilisation de l'éducation secondaire en zone rurale

3-1 Effectivité (vis-à-vis des attentes officielles)

GUIDE D'ENTREVUE DETAILLE

Les thèmes abordés dans ce guide d'entrevue permettront de mettre en lumière les comportements développés par les enseignants affectés dans les écoles secondaires situées en zone rurale au Cameroun, les facteurs qui les pré-structurent et leurs conséquences sur la mise en œuvre de l'accessibilisation (l'école pour tous les adolescents, où qu'ils se trouvent, et surtout en zone rurale, pour faire d'eux des moteurs de développement) de l'éducation secondaire dans cette zone. Les enseignants interviennent dans des organisations ouvertes sur l'environnement et interagissent avec d'autres acteurs impliqués dans la mise en œuvre de la politique d'accessibilisation de l'éducation secondaire.

QUESTION D'INTRODUCTION

Dans le cadre d'une recherche que je mène sur les comportements développés par les enseignants du secondaire affectés en zone rurale au Cameroun visant à faire face aux difficultés auxquelles ils sont confrontés au quotidien dans l'exercice de leurs fonctions, il m'a été suggéré de vous rencontrer en raison de votre qualité d'enseignant, votre statut socioprofessionnel et votre lieu d'affectation. Les textes en vigueur au Cameroun stipulent que la mission de l'enseignant, votre mission, consiste en la formation complète de chacun des jeunes qui vous sont confiés sur les plans individuel, collectif, moral, économique, intellectuel, politique et civique. À cet effet, vous êtes affecté(e) dans une école et il vous est alloué un temps de travail chaque année pour enseigner une ou plusieurs disciplines. Pensez-vous que cette mission est suffisamment réalisée en zone rurale au regard de ses exigences, de la façon dont vous l'accomplissez et des conditions dans lesquelles vous travaillez ?

Notre entretien est déroulé en trois séquences ouvertes : les contingences (individuelles, organisationnelles et extra organisationnelles) qui entourent votre métier ; les actions entreprises pour y faire face et les conséquences l'effectivité de votre travail.

I-Votre intégration comme enseignant en zone rurale et les difficultés rencontrées

1-Avez-vous été formé(e) dans une ENS ? Laquelle ? En quelles années ?

2-Depuis quand êtes-vous affecté(e) ici (mois/année)? Quand avez-vous pris le service (mois/année)?

4-Pouvez-vous nous décrire votre premier contact avec le milieu d'affectation (enthousiasme, froideur, indifférence) ?

-Avec le chef d'établissement ?

-Avec les collègues ?

-Avec les élèves ?

-Avec les parents d'élèves ?

6-Quelles sont les difficultés auxquelles vous faites face dans votre travail et dont les facteurs suivants sont à l'origine :

-la culture locale (comprenez-vous la langue locale ?, les mœurs sont-elles les mêmes que dans votre région d'origine ?, Comment les intégrez-vous ? Accepte-t-on votre comportement ou votre statut de fonctionnaire et d'enseignant ?)

-la qualité des relations avec votre milieu de vie (les populations en général, les élites locales (traditionnelles, religieuses...) : hospitalité, générosité, amitié)

7-Lequel ou lesquels des éléments suivants constituent-ils des avantages ou des inconvénients pour votre travail et pourquoi : votre statut matrimonial, votre situation familiale, la distance qui vous sépare de votre région, le climat, autres ... ?

8-Pour quelle discipline avez-vous été formé(e) ? Quelle(s) discipline(s) enseignez-vous ? Si vous enseignez plus d'une discipline, éprouvez-vous plus de difficultés à enseigner l'une plus que l'autre ?

9-Combien d'heures de cours avez-vous par semaine ? Vous arrive-t-il d'être absent ? Quand et pour quelles raisons ?

11-Quel est l'état des infrastructures et du matériel de travail (aires de jeu, salles de classes, salle des professeurs ? Sont-ils adéquats pour une bonne éducation ?

-Quelle est la qualité de vos élèves ? (Niveau, âge, équipement, volonté, docilité...)

II-Comment vous comportez-vous face aux difficultés et à votre mission ?

1-Si vous avez des problèmes de regroupement familial, quand et où rencontrez-vous votre famille et combien de fois par mois ou par trimestre ?

2-Comment vous arrangez-vous pour faire face aux difficultés dans votre milieu de vie ? (les éléments de culture locale sont différents des vôtres, vous ne comprenez pas la langue locale, vous ne pratiquez pas la même religion, vous êtes marié(e) mais votre conjoint(e) et vos enfants vivent ailleurs, vous avez des problèmes de santé...)

3-Comment essayez-vous de régler les difficultés liées à l'intégration dans le milieu qui abrite l'école où vous êtes affecté(e) ?

4-Que faites-vous pour impliquer davantage les autres acteurs dans le processus d'éducation ?

-les élèves, (combien sont-ils à votre charge au total ? Les connaissez-vous tous ? Avez-vous à chaque cours un contact plus ou moins direct avec chacun d'eux ? Participent-ils au cours ? Vous posent-ils, par le dialogue, leurs problèmes éducatifs ? Les rencontrez-vous en dehors des heures normales de cours ? Rattrapez-vous votre temps d'absence ? Quand ? Tous les élèves viennent-ils à ces cours de rattrapage ?)

-les parents d'élèves (Les connaissez-vous ? Les cherchez-vous ? Vous cherchent-ils ? Vous les rencontrez à quelles occasions et à quelle fréquence ? Quels sont vos rapports ? De quoi parlez-vous concrètement ?),

-les collègues (Sont-ils tous en poste ? Sinon, quelles sont les raisons évoquées ? Comparez leurs arrivées et leurs départs depuis que vous êtes affecté(e) dans cette école. Les actes qu'ils posent vous encouragent-ils à rester ou à chercher à partir, à bien travailler ou non ? Donnez-en quelques exemples)

-les dirigeants locaux. Leur comportement et vos relations sont-ils de nature à vous encourager dans votre travail ?

6-Vos collègues se comportent-ils comme vous pour faire face à leurs problèmes socioprofessionnels ?

7-Avez-vous cherché à être affecté(e) ailleurs ? Où exactement ? Pour quelles raisons ? Quelles démarches avez-vous entreprises (personnes rencontrées, éléments réunies...) ?

8-Connaissiez-vous d'autres démarches entreprises par vos collègues qui ont réussi ? Parlez-nous-en.

III- La mise en œuvre est-elle effective ?

-En faisant votre autocritique, tous vos cours sont-ils faits dans la totalité du temps qui leur est imparti ? Sinon, quel est approximativement le pourcentage que vous réalisez en termes de couverture horaire (par heure de cours, par jour, par semaine, par trimestre et finalement par année scolaire) ?

-À votre avis, tous les jeunes scolarisés en zone rurale sont-ils susceptibles de présenter le profil souhaité au bout de leur cursus scolaire au secondaire grâce aux efforts faits par les enseignants ?

-Pensez-vous que toutes les classes (classes d'examen, classes intermédiaires) reçoivent de la même manière tous les enseignements tels que prévus et durant toute l'année scolaire ?

-Est-il possible dans votre cas d'accomplir votre mission au profit de chaque enfant qui vous est confié en établissant avec lui une relation personnelle, en lui offrant la même éducation que celle que reçoivent les élèves des meilleures écoles ?

-Tous les élèves sont-ils toujours présents (aux heures normales et aux heures de rattrapage) ? Ont-ils le niveau de leur classe ?

-Vous efforcez-vous de dispenser tous les enseignements à tous les élèves, dans toutes les classes de la même manière ? (Par exemple : Y a-t-il une différence entre les classes d'examens et les autres ; entre les élèves volontaires, travailleurs, disciplinés et les autres ; entre les cours de la matinée et ceux de l'après-midi, du début et ceux de la fin du trimestre... ; entre votre discipline de formation et les autres que vous dispensez)

-Tenez-vous compte des handicaps (physiques, matériels...) des élèves qui vous sont confiés ? Comment ou en quoi faisant ?

-À quel pourcentage pouvez-vous situer ceux de vos élèves qui reçoivent l'éducation comme il est prescrit et qui peuvent être considérés, à la fin du cycle secondaire, comme des citoyens accomplis aux plans individuel, collectif, moral, économique, intellectuel, politique et civique ?

-Êtes-vous personnellement satisfait de votre contribution à l'éducation des jeunes qui vous sont confiés ? Pensez-vous que vous pourriez faire mieux ? À quelle(s) condition(s) ?

-Éprouveriez-vous quelque crainte si votre propre enfant était inscrit dans votre école ? Pourquoi ?

QUESTIONS DE CONCLUSION

1-Pouvez-vous me donner une idée du cheminement de votre carrière ?

- En quelle année êtes-vous entré(e) dans la fonction publique ?
- Dans quelles régions et dans quelles écoles avez-vous enseigné ?

2-Y a-t-il d'autres questions que j'aurais dû vous poser ?

3-Y a-t-il d'autres personnes que je devrais rencontrer ? Des documents que je devrais consulter ?

4-Avez-vous connaissance d'autres comportements utilisés par les enseignants dans le cadre de leur travail ?

5-En cas de besoin, puis-je vous rappeler pour des informations supplémentaires ?

Je vous remercie pour le temps que vous m'avez accordé. Je demeure disponible pour vous faire part des développements de la recherche.

MISE EN CONTEXTE

Statut et ancienneté de l'interviewé :

Genre :

Date et lieu de l'entrevue :

Durée de l'entrevue :

ANNEXE V
Correspondances

LETTRE 1

LETTRE ENVOYEE AUX DELEGUES DEPARTEMENTAUX DES ENSEIGNEMENTS
SECONDAIRES POUR SOLLICITER LEUR ACCORD EN VUE D'INTERVIEWER DES
ENSEIGNANTS DE LEUR CIRCONSCRIPTION ADMINISTRATIVE

Yaoundé, le 15 octobre 2014

Jean-Fidèle Omgba
Candidat au doctorat
École nationale de l'administration publique
du Québec (Canada)
Tél: 699909712

A monsieur le Délégué départemental
des Enseignements secondaires de

Objet: Sollicitation d'interview
auprès des enseignants

Madame/ Monsieur,

La présente vise à solliciter votre accord pour interviewer, dans le cadre de ma thèse de doctorat effectuée à l'École nationale d'administration publique (ENAP) du Québec, une dizaine d'enseignants fonctionnaires en service dans votre circonscription administrative. Spécialisé dans le champ de *l'Analyse et management des politiques publiques*, je m'intéresse au pouvoir discrétionnaire des acteurs de première ligne, ces agents publics qui ont un contact quotidien avec les citoyens et qui en plus, sont appelés à travailler dans le contexte rural.

Parmi ces agents publics, les enseignants figurent en bonne place, et le département de dont vous avez la charge de coordonner l'action du ministère des Enseignements secondaires étant considéré comme l'un des plus difficiles en termes d'accès de conditions de vie et de travail des enseignants, j'aimerais rencontrer quelques-uns d'entre eux pour comprendre leurs perceptions et leurs actions dans le cadre de la mise en œuvre de la politique qui consiste à rapprocher l'éducation secondaire des apprenants vivant dans les zones les plus reculées.

En clair, ce seront des rencontres individuelles avec des enseignants qui auront pour buts de déterminer les facteurs qui influencent leur comportement dans le cadre de leur travail en zone rurale, de camper ce comportement et de mesurer ses répercussions sur l'éducation des jeunes ruraux scolarisés. Conscient que leur temps est précieux, je garantis que chaque rencontre ne durera pas plus de 90 minutes. De façon à préserver leur vie privée, soyez assuré que l'anonymat et la confidentialité seront garantis lors du traitement de l'information.

Dans l'attente, je vous prie d'agréer, madame/monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Pièce jointe: Certificat éthique de recherche/ENAP

LETTRE 2

LETTRE DES DELEGUES DEPARTEMENTAL AUTORISANT LES ENSEIGNANTS A ACCORDER UNE ENTREVUE A MONSIEUR JEAN-FIDELE OMGBA

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL DE

Aux
Enseignants en service
dans le département de

Objet: Accord pour interviews

Faisant suite à la demande de monsieur Jean-Fidèle Omgba de procéder à des interviews auprès de certains d'entre vous dans le cadre d'une recherche doctorale qu'il mène à l'École nationale d'administration publique (ENAP) du Québec,

J'ai l'honneur de marquer mon accord à cet effet, tout en vous demandant de faire preuve de disponibilité.

En clair, il s'agit de rencontres individuelles avec certains d'entre vous, qui auront pour buts de déterminer les facteurs qui influencent votre comportement dans le cadre de votre travail en zone rurale, de camper votre comportement et de mesurer ses répercussions sur la mise en œuvre de la politique de l'éducation secondaire en zone rurale. Chaque rencontre ne durera pas plus de 90 minutes. Enfin, de façon à préserver votre vie privée, soyez assurés que l'anonymat et la confidentialité seront garantis lors du traitement de l'information.

Pièce jointe: Certificat éthique de recherche/ENAP

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ACEDO, C. (Ed.) (2002). Case studies in secondary education reform. Washington, D.C.: American Institutes for Research.
- AKE, C. (1996). *Democracy and Development in Africa*, Washington DC, Brookings Institutions.
- AKYEAMPONG, K. & Stephens, D. (2002). Exploring the backgrounds and shaping of beginning student teachers in Ghana: toward greater contextualisation of teacher education. *International Journal of Educational Development* 22(3-4): 262-274.
- AKYEAMPONG, K. and Lewin, K. (2002). From student teachers to newly qualified teachers in Ghana: insights into becoming a teacher. *International Journal of Educational Development* 22, 339- 352.
- ALBONETTI, C. A. (1991). An integration of theories to explain judicial discretion. *Social Problems*, 38, 247-266.
- ALVAREZ, B., GILLIES, J. et BRADSHAW, M. (2003). Beyond Basic Education. Basic Education in the Developing World. Global Education Center Academy for Educational Development. World Bank Institute.
- AMOUGOU, M. G. (2006), L'utilité d'une coopération technique au Sud du Sahara : le cas des relations Cameroun-Unesco, Mémoire de DEA en Sciences Politiques, Université de Yaoundé II Soa.
- ANGELES, L. (2004). «New Issues, New Perspectives: Implications for International Development Studies », *Canadian Journal of Development Studies*, vol. 25, no 1.
- ARON, R. (1967). Les étapes de la pensée sociologique, Paris, Gallimard.
- ATANGANA, E. (1996). Cent ans d'éducation scolaire au Cameroun : Réflexions sur la nature, les moyens et les objectifs de l'entreprise (1885 à nos jours), Paris, l'Harmattan.
- AUDIER, S. (2006) Le Socialisme Libéral, Collection Repères, Paris : Editions la Découverte.
- AYITTEY, G. (1992). Africa betrayed. New York : St. Martin's Press
- BADIE, B. (1992). L'Etat importé. L'occidentalisation de l'ordre politique. Fayard.
- BAH DIALLO, A. (2008). *La planification de l'éducation dans les pays en développement en Afrique au Sud du Sahara*. Institut international de la planification de l'éducation (IPE).
- BALANDIE, G. (1957). L'Afrique ambiguë. Fayard.
- BALDWIN, R. (1995). Rules and government. Oxford, UK: Oxford University Press.
- BARDACH, p. (1977). The Implementation Game: What Happens after a Bill Becomes a Law, Cambridge, MIT Press.
- BARNARD, C. (1971). The Functions of the Executive, Cambridge (Mass.) Harvard University Press.

- BARTOLI, A. (2005). Le management dans les organisations publiques, Dunod, collection Management public, 2ème édition.
- BAYART, J-F. (1989). *L'État en Afrique. La politique du ventre*, Paris, Fayard.
- BAYART, J-F, Ellis, S. et Hibou, B. (1997). *La criminalisation de l'État en Afrique*, Bruxelles, Complexe, collection «Espace international».
- BECQUET, V. et De Linares, C. (2005). Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires. L'Harmattan. Collection Débats Jeunesses, Paris.
- BELLONCLE, G. (1983). Participatory agricultural and health research in rural West Africa: results of a Malian program for new literates; Non formal education and national development. p. 261-270.
- BENNETT, A., & Elman, C. (2006). Qualitative research: Recent developments in case study methods. Annual Review of Political Science, 9, 455-476.
- BENTHAM, J. (1789). Introduction to the Principles of Morals and Legislation. London: Adamant Media Corporation, 2005.
- BENVENISTE, L. and McEwan, p. (2000). Constraints to Implementing Educational Innovations: The Case of Multigrade Schools. International Review of Education 46, 31–48.
- BECQUET, V. et De Linares, C. (dir.) (2005). *Quand les jeunes s'engagent. Entre expérimentations et constructions identitaires*, L'Harmattan, collection Débats Jeunesses, Paris.
- BOGDAN, R. C. and Biklen. S. K. (2006). Qualitative research in education: An introduction to theory and methods London, Allyn & Bacon.
- BOOTE, D. N. (2006). Teachers' Professional Discretion and the Curricula Teachers and Teaching: theory and practice, 12, No. 4, 461-478.
- BOURDIEU, P. (1982). *Leçon sur la leçon*, Paris, Minuit.
- BOUSSAGUET, L., Jacquot, S., & Ravinet, p. (2010), Dictionnaire des politiques publiques. SciencesPo. Les Presses.
- BRAUD, P. (2002). Sociologie politique. 6e édition. Paris. LGDJ.
- BRIGHAM, J., & Brown, D. W. (1980). Policy implementation: Penalties or incentives. Beverly Hills, CA: Sage.
- BRODIE, K. & al. (2002). Forms and substance in learner-centred teaching: teachers' take-up from an in-service programme in South Africa. Teaching and Teacher Education 18(5): 541-559.
- BRODKIN, E. Z. (1997). Inside the welfare contract: Discretion and accountability in state welfare administration.
- BROUSSELLE, A. (2004). «What counts is not the fall... but the landing. Strategic analysis: a revised model for implementation evaluation», Evaluation: The International Journal of Theory, Research and Practice, vol.10 (2): 155-173.

BUGNICOURT, J. (1973). « Le mimétisme administratif en Afrique : obstacle majeur au développement », *Revue française de science politique*, vol. 23, n° 6, p. 1239-1267.

BURNS, W. A. & Wood, R. W. (1989). *Teachers' Perceptions of the Implementation of Outcomes- Based Education*, Iowa, The Educational Resources.

CANTO-SPERBER, M. (2003b). Pourquoi la liberté n'est pas le laissez-faire, *En temps réel*, Cahier n°7, Février 2003.

CHAPMAN, D.W. (1990). Monitoring Implementation, in Chapman and Carrier (Eds.), *Improving Educational Quality: A Global Perspective*. Westport, Conn: Greenwood Press.

CHAPMAN, D.W., L. Burton and J. Werner. (2010). "Universal secondary education in Uganda: The head teachers' dilemma." *International Journal of Educational Development*. 30: 77-82.

CHEIKH ANTA DIOP (1981). dans *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine*, Unesco.

CLARK-DANIELS, C. L. & DANIELS, S. R. (1995) *Street-Level Decision Making in Elder Constitution de la République du Cameroun* du 18 janvier 1996.

CLAUZEL, J. (2006). Notes sur la faune sauvage de l'Adagh (1948-1958). *Le temps des tournées*. Collection l'Ouest saharien. L'Harmattan.

COOPER, T. (1998). *The responsible administrator: An approach to ethics for the administrative role*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

COULTAS, J. and Lewin, K. (2002). Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development* 22, 234-260.

CRAIG, H.J., Kraft, R.J., & du Plessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. Washington, D. C.: U.S. Agency for International Development and the World Bank.

CRAIG, H.J., Kraft, R.J., & du Plessis, J. (1998). *Teacher development: Making an impact*. Washington, D.C.: U.S. Agency for International Development and the World Bank.

CRETE, J. (1992). « L'éthique en recherche sociale », dans Gauthier, B., dir., *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*, Sillery, Presse de l'Université du Québec, pp 227-247.

CROZIER, M. et Friedberg E. ([1977] 1992). *L'acteur et le système*. Les contraintes de l'action collective, Éditions du Seuil, coll. Points Essais.

DAHL, R.A. (1961). *Who Governs? Democracy and Power in American City*, New Haven, Yale University Press.

DALOZ, J-P. (2006). «Au-delà de l'État néo-patrimonial. Jean-François Médard et l'approche élitare», *Revue internationale de politique comparée*, numéro spécial « Jean-François Médard », vol. 13, no 4, p. 619-620.

DAUN, H. (1997). Teachers needs, culturally significant teacher education and educational achievement in an African context -- the case of Guinea Bissau. *International Journal of Educational Development*, 17,1, 59-71.

DAVIS, K. C. (1969). Discretionary justice: A preliminary inquiry. Baton Rouge, LA: Louisiana State University Press.

Décret n° 2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale.

Décret n° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire.

DEJAEGER, J.G. & al. (2009). "Ugandan secondary school headteachers' efficacy: What kind of training for whom?" International Journal of Educational Development. 29: 312-320.

DESSUS, p. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Revue Française de Pédagogie, pp.139-158. <hal-00371346>

DI GROPELLO, E. (2006). Meeting the Challenges of Secondary Education in Latin America and East Asia: Improving Efficiency and Resource Mobilization. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development.17 Secondary Education.

DUBNICK, M. (2005). Accountability and the promise of performance: In search of the mechanisms. Public Performance and Management Review, 28, 376-417.

DUBAR, C. (2010). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles (4^e éd.). Collection U.

DUBOIS, V. (1999). La vie au guichet. Relation administrative et traitement de la misère, Paris, Economica.

DUBOIS, V. & Laborier, P.(2003). The "social" in the institutionalisation of local cultural policies in France and Germany. International Journal of Cultural Policy 9 (2), 195-206.

DUMONT, R. (1962). L'Afrique noire est mal partie. Seuil.

DUPUY, F. et Thoenig, J. C. (1985). *L'administration en miettes*, Paris, Fayard.

DUSSEY, R. (2008). L'Afrique malade de ses hommes politiques. Inconscience, irresponsabilité, ignorance ou innocence ? Jean Picollec.

DURAND, B. (1983). Histoire comparative des institutions, Afrique – Monde arabe – Europe. Collection du Centre de recherche, d'études et de documentation sur les institutions et les législations africaines. Les Nouvelles éditions africaines Dakar – Abidjan – Lomé.

DWORKIN, R. M. (1977). Taking rights seriously. Cambridge, MA: Harvard University Press. Education International (2003e). "Education For All: Is Commitment Enough?" Brussels: Education International.

EDWARDS, G. C. (1980). Implementing Public Policy. Washington, DC: Congressional Quarterly Press.

ELA, J-M. (1994). Afrique : l'irruption des pauvres. Société contre inférence, pouvoir et argent. L'Harmattan.

ELLERMANN, A. (2006) Street-level Democracy: How Immigration Bureaucrats Manage Public Opposition. West European Politics, 29, 293 - 309.

ELLIS, K. & al. (1999). Needs Assessment, Street-level Bureaucracy and the New Community Care. *Social Policy and Administration*, 33, 262-280.

ELMORE, R. F. (1979-80). "Backward Mapping: Implementation Research and Policy Design", *Political Science Quarterly* 94(4) 1979-80, p. 601-616.

ENGUELEGUELE, M. (2008). « Quelques apports de l'analyse de l'action publique à l'étude du politique en Afrique subsaharienne ». *Politique et Sociétés*, vol. 27, n° 1, p. 3-28.

ERIC, P. & Michael, B. (2007). Do Street Level Bureaucrats Enhance Policy Responsiveness? Classroom-Level Implementation of State Standards for Teaching Evolution, *American Political Science Association*, 11, 1-41.

EVANS, T. & Harris, J. (2004). Street-Level Bureaucracy, Social Work and the (Exaggerated) Death of Discretion, *British Journal of Social Work*, 34, 871-895.

FIGUEREDO, V. and Anzalone, S. (2003). Alternative Models for Secondary Education in Developing Countries: Rationale and Realities. Improving Educational Quality (IEQ) Project. Washington, D.C.: AIR and USAID.

FINEMAN, S. (1998). Street-level bureaucrats and the social construction of environmental control. *Organization Studies*, 19, 953-974.

FITZGERALD, T. & al. (2003). Bureaucratic Control or Professional Autonomy?: performance management in New Zealand schools *School Leadership & Management*, Vol. 23, No. 1, 91-105.

FOX, C. J. (1987). Biases in Public Policy Implementation Evaluation. *Policy Studies Review*, 7, 128-141.

FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle: Dynamiques de l'action Organisée*, Éditions du Seuil.

FYFE, J. J. (1979). Administrative interventions on police shooting discretion: An empirical examination. *Journal of Criminal Justice*, 7, 309-323.

GALLIGAN, D. J. (1990). *Discretionary powers: A legal study of official discretion*. Oxford, UK: Clarendon.

GARSON, p. (1998). Teacher deployment: What went wrong? In K. Fieldgate, (Ed.) *Helping to establish a culture of learning and teaching in South Africa*. Gauteng, South Africa: Education Africa.

GAUTHIER, R. (2006). *The content of secondary education around the world: present position and strategic choices*. Paris, France: UNESCO.

GAYNOR, C. (1998). *Decentralisation of Education: teacher management*, The International Bank for Reconstruction and Development. Washington DC: World Bank.

GERRING, J. (2006). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 278 p.

- GERRING, J. (2007). The mechanistic worldview: Thinking inside the box. *British Journal of Political Sciences*, 38, 161-179.
- GOODSELL, C. (1981). Looking once again at human service bureaucracy. *Journal of Politics*, 43, 763-778.
- GLASER, B. G. & Strauss, A.I. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- GORMAN, G. E. & Clayton, p. (2005). *Qualitative research for the information professional A practical handbook*. London, Facet Publishing.
- GOTTELMANN-DURET, G. & Hogan, J. (1998). The utilization, deployment and management of teachers in Botswana, Malawi, South Africa and Uganda. Paris: UNESCO.
- GOULDNER, A.W. (1968). « The Sociologist as Partisan : Sociology and Welfare State », *American Sociologist*, vol. 3, p. 103-116.
- GOW, J.I., (1992). Diffusion of Administrative Innovations in Canadian Public Administrations. *Administration & Society* 02/1992; 23(4), p. 430-454.
- GROSSMAN, S. J. & Hart, O. D. (1983). An analysis of the principal-agent problem. *Econometrica*, 51, p. 7-45.
- HALL, D. (1972). A model of coping with role conflict: The role behavior of college educated women. *Administrative Science Quarterly*, 17, 471-486.
- HANDLER, J. F. (1986). *The conditions of discretion: Autonomy, community, bureaucracy*. New York, NY: Russell Sage.
- HASENFIELD, Y. (1983). *Human service organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HASENFIELD, Y. & Steinmetz, D. (1981). Client-official encounters in social service agencies. In C. Goodsell (Ed.),
- HAWKINS, K. (1992). *The uses of discretion*. Oxford, UK: Clarendon.
- HAYEK, F. (1960). *The Road to Serfdom, the definitive edition*, Chicago: Chicago University Press, 2007.
- HEDGES, J. (2002). 'The importance of posting and interaction with the education bureaucracy in becoming a teacher in Ghana' *International Journal of Educational Development*, 22, 353–366.
- HERMAN, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris. P.U.F., Que sais-je?
- HILL, Michael, HUPE Peter. (2002). *Implementing Public Policy*, Londres, Sage.
- HJERN, B., & Porter, D. O. (1981). Implementation structures: A new unit of administrative analysis. *Organization Studies*, 2, 211-227.
- HJERN, B. (1982). "Implementing Research- The Link Gone Missing", *Journal of Public Policy*, 2(3), p. 301-308.
- HOBHOUSE, L.T. (1911). "Liberalism", *Liberalism and other essays*, Cambridge: Cambridge

University Press, 1994.

HOLSINGER, D.B. and Cowell, R.N. (2000). Positioning secondary school education in developing countries. Paris, France: UNESCO International Institute for Educational Planning.

HOULE, G., et Ramognino, N. (1993). « Présentation : La construction des données », *Sociologie et sociétés*, vol. 25, no 2, p. 5-9.

HUBERMAN, A. M., & MILES, M.B. (1994). Data management and analysis methods. Dans N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. London/New Dehli: SAGE Publications.

HUBERMAN, A. M. & MILES, M.B. (2003). Analyse des données qualitatives. Traduction de la deuxième édition américaine par M.H. Rispal. Révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol. Méthodes en sciences humaines. De Boeck. 2e édition.

HUNTINGTON, S. (1991). How countries democratize. *Political Science Quarterly*, 106(4), pp. 579-616.

HUPE, P., & Hill, M. (2007). Street-level bureaucracy and public accountability. *Public administration*, 85, pp. 279-299.

HYDEN, G. (1999). « Rethinking the Study of African Politics », dans *Governance and Democratisation in West Africa*, sous la dir. d'Oluwu Dele, Adebayo Williams et Kayode Soremekun, Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, Dakar.

ISLAM, N. et Hénault, G. (1979). « Mouvement des notions de développement, d'administration de développement et de développement administratif : prologues, paradoxes et perspectives », Colloque international sur l'administration publique : perspectives d'avenir, Sainte-Foy, ENAP, vol. 4, pp. 1151-1168.

JACOB, B. & Lars, L. (2005). 'Principals as Agents: Subjective Performance Measurement in Education', National Bureau of Economic Research, NBER Working paper 11463.

JAMES J. W. & Lehner, S. (2011). EQUIP2 State-of-the-Art Knowledge in Education. Secondary Education. A Guide to Education Project Design Based on a Comprehensive Literature and Project Review.

JANSEN, J. D. (2004). Autonomy and Accountability in the Regulation of the Teaching Profession: a South African case study *Research Papers in Education* Vol. 19, No. 1, 52-66. *Journal of Moral Education*, 29, 5-21.

JOBERT, B. et Muller, p. (1987). *L'État en action. Politiques publiques et corporatisme*, Paris, Presses universitaires de France.

JOWELL, J. (1973). The legal control of administrative discretion. *Public Law*, 18, 178-220.

JUTRAS, F. et Gohier, C. (2009). Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants. Presses de l'Université du Québec

KABOU, A. (1994). Et si l'Afrique refusait le développement ? Karthala.

KAGAN, R. (1994). Regulatory enforcement. In D. Rosenbloom & R. Schwartz (Eds.), *Handbook of regulation and administrative law* (pp. 383-422). New York, NY: Marcel Dekker.

- KANE, C. H. (1961) *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard.
- KELLY, M. (1994). Theories of justice and street-level discretion. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 4, 119-140.
- KLIJN, E-H. & al. (1995). Managing networks in the public sector: a theoretical study of management strategies in policy networks, *Public Administration*, vol.73 (3): 438-454.
- KROEGER, N. (1975). Bureaucracy, social exchange, and benefits received in a public assistance agency. *Social Problems*, 23, 182-196.
- KUBLER, D. et de Maillard, J. (2009). *Analyser les politiques publiques*, Presses universitaires de Grenoble.
- LABURTHER-TOLRA, p. (2009). *Les seigneurs de la forêt : essai sur le passé historique, l'organisation sociale et les normes éthiques des anciens bété du Cameroun*, Paris, l'Harmattan.
- LAPERRIERE, A. (1997). « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives », dans Jean Poupard, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro p. Pires (sous la dir. de). *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, p. 365-389.
- LAUGLO, J. and MaClean, R. (Eds). (2005). *Vocationalisation of secondary education*. Dordrecht, the Netherlands, Springer.
- LEGAULT, G. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique. Manuel d'aide à la décision responsable*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LEWIN, K. M. (2002). The costs of supply and demand for teacher education: Dilemmas for development. *International Journal of Educational Development* 22(3): 221-242.
- LEWIN, K.M. (2008). "Strategies for sustainable financing of secondary education in sub-Saharan Africa." *Africa Human Development Series. Working Paper No.136*. Washington, D.C.: The World Bank.
- LEWIN, K.M. and Caillods, F. (2001). *Financing secondary schools in developing countries: Strategies for sustainable growth*. Paris, France: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- LEWIN, K. M. (2006c). *Planning for Secondary Expansion in Sub Saharan Africa – Key Issues for Sustainable Growth in Access*. *Perspectives in Education*, Vol 24(2), June 2006
- LINCOLN, Y. (1985). *Organization theory and inquiry: The paradigm revolution*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LINDER, S. & Peters, B. G. (1987). A design perspective on policy implementation: The fallacies of misplaced prescription. *Policy Studies Review*, 6, 459-476.
- LIPSKY, Michael. (1980). *Street Level Bureaucracy*, New-York, Russel Sage Foundation.
- Loi n° 2004/22 du 22 juillet 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun.
- Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

- LORTIE, D. (1977). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOYENS, K. & Maesschalck, J. (2010). Toward a Theoretical Framework for Ethical Decision Making of Street-Level Bureaucracy: Existing Models Reconsidered. *Administration & Society*, 42: 66-97.
- MAINARDI, M. (2010). Thèse de doctorat présentée devant la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse).
- MASON, J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications, ISBN 0-7619-7427-X
- MATLAND, R. E. (1995). "Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation", *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5:2; p. 145-174.
- MAYNARD-MOODY, S. & al. (1990). Street-Wise Social Policy: Resolving the Dilemma of Street-Level Influence and Successful implementation. *The Western Political Quarterly*, 43, 833-848.
- MAYNARD-MOODY, S. & Musheno, M. (2003). *Cops, Teachers, Counselors: Stories from the Front Lines of Public Service*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- MAYNTZ, R. (2004). Mechanisms in the analysis of social macro-phenomena. *Philosophy of the Social Sciences*, 34
- MAZMANIAN, D. A. et Sabatier, p. (1983). *Implementation and Public Policy*, Glenview, Scott, Foresman.
- McEWAN, P. J. (1999). 'Recruitment of rural teachers in developing countries: an economic analysis'. *Teaching and Teacher Education* 15, 849-859.
- MEDARD, J. F., (1991). *États d'Afrique noire. Formation, mécanismes et crises*, Paris, Karthala ; Jean-François Médard, 2006, «Le modèle unique d'État en question », inédit, *Revue internationale de politique comparée*, numéro spécial « Jean-François Médard », vol. 13, no 4, p. 683-684.
- MEYERS, M. K., & Vorsanger, S. (2003). Street-level bureaucrats and the implementation of public policy. In B. G. Peters & J. Pierre (Eds.), *Handbook of public administration* (pp. 245-255). London, UK: Sage.
- MICHELAT, G. (1975). « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 16, p. 229-247.
- MIDGAL, J. (1988). *Strong societies in weak States*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- MILES, M. B., et Huberman, H. (2003). *Analyse des données qualitatives*, Paris, De Boeck Supérieur.
- MILL, J.S. (1848). *Principles of Political Economy*, Londres : Prometheus Books.
- MILL, J.S. (1879). "Chapters on Socialism", *Collected Works*, vol.5, Toronto: Toronto University Press, 1967.

MILLER, G. A. (1967). Professionals in bureaucracy: Alienation among industrial scientists and engineers. *American Sociological Review*, 32, 755-768.

MINEDUB : Annuaire statistiques 2009/2010, 2010/2011.

MINEDUB, MINESEC, MINESUP, MINEFOP, UNESCO : Draft de document de stratégie sectorielle de l'éducation.

MINEPAT : Cameroun, vision 2035.

MINEPAT : Document de stratégie pour la croissance et l'emploi.

MINEPAT : Guide méthodologique de la planification au Cameroun.

MINESEC : Annuaire statistiques 2009/2010, 2010/2011.

MINESEC : Rapports d'analyse 2009/2010, 2010/2011.

MINESUP : Annuaire thématique de l'enseignement supérieur 2011.

Ministry of Education, Republic of Zambia (1996). *Education Our Future, National Policy on Education*.

MINGAT, A. (2004). Questions de soutenabilité financière concernant le développement de l'enseignement secondaire dans le pays d'Afrique subsaharienne. *SEIA Background Paper*. World Bank, Washington.

MOORE, S. T. (1987). The theory of street-level bureaucracy. *Administration & Society*, 19, 74-94.

MOSCOVISCI, S., in Deschamps J. C. et al. (1982) : L'échec scolaire, élève modèle ou modèle d'élève ? 2^e édition. Coll. Regards sociologiques.

MVENG, E. (1979). *Histoire du Cameroun, présence africaine*, Yaoundé.

MVESSO, A. (2006). *Assister son enfant dans ses études aujourd'hui au Cameroun: quel paradigme, quelles méthodes?* Presses universitaires de Yaoundé.

MUKAMURERA, J. et al. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Association pour la recherche qualitative*. pp. 110-138.

NAICKER, S. (2006). From Policy to Practice: South-African Perspective on Implementing Inclusive Education Policy, *International Journal of Whole Schooling*, 3, 1-6.

NEKHWEVA, F. (1999). No Matter How Long the Night, the Day is Sure to Come: culture and educational transformation In post Colonial Namibia and Post - Apartheid South Africa. *International Review of Education*, 45, 491-506.

NEWMAN, K. (1999). *No Shame in my Game: The Working Poor in the Inner City*. New York: Vintage.

NGOH, J. V. (1990). *Le Cameroun 1884-1985 : Cent ans d'Histoire*, CEPER, Yaoundé.

NGONGO, L. (1982). *Histoire des forces religieuses au Cameroun, De la Première Guerre mondiale à l'indépendance (1916-1955)*, Paris, Karthala.

NGOUPANDE, J.P. dans BAUCHET, p. et Germain, p. (sous la dir.) (2010). L'éducation, fondement du développement durable en Afrique, Les Presses universitaires de France.

NICOLAI, A. (1967). « Analyse sociologique du concept de domination », dans Palmade, G., L'économie et les sciences humaines, tome 2, Paris, Dunod, p. 539-594.

NIELSEN, V. L. (2006). Are street-level bureaucrats compelled or enticed to cope. Public administration, 84, 861-889.

NIR, A. E. (2002). School-based Management and its Effect on Teacher commitment International Journal of Leadership in Education, 5, 323 -341.

NOZICK, R. (1988). Anarchie, État et utopie, Paris : Presses Universitaires de France, 1988.

O'DAY, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. Harvard Educational Review 72: 292-329

O'SULLIVAN, M. C. (2002). Reform Implementation and the Realities within which Teachers Work: a Namibian case study. Compare, 32, 221-237.

O'TOOLE, L. J. (2000). «Research on Policy Implementation: Assessment and Prospects», Journal of Public Administration Research and Theory, vol. 10, no 2, p.263-288.

PADIOLEAU, J.-G. (1982). *L'État au concret*, Paris, Presses universitaires de France.

PALUMBO, D. J. & CALISTA, D. J. (1987). Symposium: Implementation: What have we learned and still need to know. Policy Studies Review, 7, 91-102.

Papier de positionnement de la France sur la question des États fragiles, (2007). Ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, p. 1-48.

PAQUIN, S. et al. (2010). L'analyse de politiques publiques, Presses de l'Université de Montréal.

PATTON, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. 2nd edition, Scarborough. Sage Publications. 532 pages.

PAVE, F. (1988). L'analyse stratégique autour de Michel Crozier. Sa genèse, ses applications et ses problèmes actuels. Paris: Éditions du Seuil.

PAWSON, R., & Tilley, N. (1997). Realistic evaluation. London, UK: Sage.

PENA-RUIZ, H. (2005). Qu'est-ce que l'école? Folio actuel. Inédit.

PENROSE, p. (1998). Planning and financing sustainable education systems in Sub-Saharan Africa. London: Department for International Development.

PENROSE, p. (1998). Cost Sharing in Education: Public Finance, School and Household Perspectives. Department for International Development, London.

PIERRE, A. (1971). La forêt équatoriale, in, H. Deschamps (s/dir.), Histoire générale de l'Afrique noire, t. II, PUF, Paris.

- PERRET, B. (2008). L'évaluation des politiques publiques. La Découverte. Collection Repères.
- PETERSON, M. & Smith, p. (2000). Sources of meaning, organizations and culture: Making sense of organizational events. In N. Ashkanasy, C. Wilderom, & M. Peterson (Eds.), *Handbook of organizational culture and climate* (pp. 101-115). London, UK: Sage.
- PIRES, A.P. (1985). « Le "sens du problème" et le "sens de l'approche" : pour une nouvelle conception du travail méthodologique », *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 13, 1995, p. 55-78.
- PLUTZER, E. & Berkman, M. (2007). Do Street Level Bureaucrats Enhance Policy Responsiveness? Classroom-Level Implementation of State Standards for Teaching Evolution, American Political Science Association; 2007 Annual Meeting, American Political Science Association.
- PNUD (2006). Rapport national sur le développement humain en Guinée-Bissau 2006. Réformer les politiques pour atteindre les objectifs du millénaire pour le développement en Guinée-Bissau
- POURTOIS, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2e éd.). Sprimont : Mardaga Éditeur.
- PRESSMAN, J. et Wildavsky, A. [1973] (1984). *Implementation: How Great Expectations in Washington Are Dashed in Oakland : Or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All, This Being a Saga of the Economic Development Administration as Told by Two Sympathetic Observers Who Seek to Build Morals on a Foundation of Ruined Hopes.*, 3e éd., Berkeley, University of California Press.
- PRIDMORE, p. (2004) Multigrade teaching strategies. Workshop presented at the World Bank sub-regional workshop on Multigrade Teaching and Learning, December 2004.
- PROTTAS, J. M. (1979). *People-processing: The street-level bureaucrat in public service bureaucracies*. Lexington, KY: Heath.
- PROTTAS, J. M. (1979). *People Processing. The Street-Level Bureaucrat in Public Service Bureaucracies*. Lexington: Lexington Books. Quarterly, 76, 461-473.
- PROULX, J-P (2009). *Le système éducatif au Québec: de la maternelle à l'université*. Montréal: Chenelière-éducation.
- RABALLAND, G. et Zins, M-J. (2003). La question de l'enclavement en Asie centrale. *Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien (CEMOTI)*. 35/2003.
- Rapport d'État sur l'éducation nationale (Cameroun).
- Rapport canadien sur le développement. « États fragiles ou développement défaillant ? », (2008) Agence canadienne de développement international.
- RAWLS, J. (1971). *A Theory of Justice*, The Belknap Press of Harvard University Press; trad. fr. De Catherine Audard, *Théorie de la justice*, Paris : Editions du Seuil, 2ème édition, 1997.
- RICUCCI, N. M. (2005). *How Management Matters: Street-level bureaucrats and welfare reform*, Washington DC, Georgetown University Press.

RINFRET, N. (2014). Qu'en est-il du leadership dans le secteur public. A+ Bulletin d'information de l'ENAP, Novembre 2014.

ROBBERTSON, D. B. (1984). Program Implementation versus Program Design: which account for policy failure? *Policy Studies Review*, 4-3, 391-403.

ROBREIUX, J-J. (2010). Rhétorique et argumentation. Lettres Sup. (3e édition). Armand Colin).

ROCHAT, L. (2011). Thèse de doctorat ès sciences de la vie, présentée à la Faculté de biologie et de médecine de l'université de Lausanne.

ROGAN, J. M. (2007). An Uncertain Harvest: a case study of implementation of innovation *Journal of Curriculum Studies*, 39, 97-121.

ROGERS, E., & Joung-Imkim. (1985). Diffusion of innovation in public organizations. In R. Merrit & A. Merrit (Eds.), *Innovation in the public sector* (pp. 85-105). Beverly Hills, CA: Sage.

RORTY, R. (1994). Objectivisme, relativisme et vérité, Paris, PUF.

RORTY, R. (1995). L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme. Paris, Albin Michel.

RUST, V. & Dalin, p. (Eds.) (1990). *Teachers and teaching in the developing world*. New York: Garland.

SABATIER, p. et al. (2000). « Les approches cognitives des politiques publiques : perspectives américaines », *RFSP*, p. 209-234.

SAMUEL, M. (2002). Working in the rain: pressures and priorities for teacher education curriculum design in South Africa: a case study of the University of Durban-Westville. *International Journal of Educational Development* 22, 397-410.

SANDFORT, J. R. (2000). Moving beyond discretion and outcomes: Examining public management from the frontlines of the welfare system. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 10, 729-756.

SAPPINGTON, D. E. M. (1991). Incentives in principal-agent relationships. *Journal of Economic Perspectives*, 5(2), 45-66.

SARANTAKOS, S. (2002). "Social Research – 2nd edition.", Basingstoke & New York, Palgrave.

SARDAN (De), J-P.O. (2004). « État, bureaucratie et gouvernance en Afrique de l'Ouest francophone. Un diagnostic empirique, une perspective historique », *Politique africaine*, no 96, p. 139-162.

SATYAMURTI, C. (1981). Occupational survival: The case of the local authority social worker. Oxford, UK: Blackwell.

SAVOIE-ZAJC, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Th. Karsenti & L. Savoie-Zajc (2000). *Introduction à la recherche en éducation* (pp.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.

SAVOIE-ZAJC, L. (2009). «L'entrevue semi-dirigée», dans Benoît Gauthier (dir.), Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données, 5e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 337-360.

SCHALFY, p. (1993) What's Wrong With Outcome-Based Education? School Administrator, 26–8 www.eagleforum.org/psr/1993/psrmay93.html.

SCHMITT B. et Goffette-Nagot F., 2000, Définir l'espace rural - De la difficulté d'une définition conceptuelle à la nécessité d'une définition statistique, *Economie rurale*, 257, 1-15.

SCHUH MOORE, A.M. & al. (2008). The Expansion of Secondary Education and the Need for Teachers: How big is the gap? Washington, D.C.: Academy for Educational Development and the USAID-funded EQUIP2 Project.

SCOTT, p. G. (1997). Assessing determinants of bureaucratic discretion: An experiment in street-level decision-making. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 7, 35-57.

SIGSWORTH, A. and Solstad, K. J. (2001). Making Small Schools Work, UNESCO, International Institute for Capacity Building in Africa.

SIMON, H. (1997). *Administrative Behaviour* (4th edition). New York: The Free Press

SIMON, H. A. (1997). “ Fact and Value in Decision Making”, chapitre III, p. 55 à 71, et “Rationality in Administrative Behavior”, chapitre IV, p. 72 à 91, dans *Administrative Behavior*, Etats-Unis, The Free Press, 384 pages.

SIMON, H. A. (1976). *The Administrative Behavior*, New York, The Free Press, 1976.

SINDJOUN, L. (2002). *L'État ailleurs : entre noyau dur et case vide*, Paris, Economica.

SINGLETON, R. & al. (1999). *Approaches to Social Research*, New York, Oxford University Press, 3rd edition, 541 pages.

SMITH, A. (1776). *An inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, rééd., Londres, Home University, 1910 ; trad. de Gerard Méret, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, 2 vol., Paris : Gallimard.

SMITH, S. R. (2003). Street-level bureaucracy and public policy. In B. G. Peters & J. Pierre (Eds.), *Handbook of public administration*(pp. 354-365). London, UK: Sage. *Social Service Review*, 71, 1-33.

SPADY, W. G. (1998). *Paradigm Lost: Reclaiming America's Educational Future* Arlington, VA Arlington.

STRAUSS, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory procedures and Techniques* (2nd ed.) Newbury Park, CA : Sage.

SUPOVITZ, J. A. (2004). A Study of the Links between Implementation and Effectiveness of the America's Choice Comprehensive School Reform Design. *Journal for Students Placed at Risk* 9, 389-419.

THOMPSON, V. A. (1975). *Without sympathy or enthusiasm: The problem of administrative compassion*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press.

TIMSIT, G. (1976). « Modèles administratifs et pays en développement », Rapport présenté au colloque franco-britannique « Indépendance et dépendance », organisé conjointement par le Centre d'études des relations internationales, la Fondation nationale des sciences politiques et l'Institute of Commonwealth Studies, Paris.

TOWSE, p. & al. (2002). Non-graduate teacher recruitment and retention: some factors affecting teacher effectiveness in Tanzania. *Teaching and Teacher Education* 18, 637-652.

TRACY, S. J. (2010). «Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research», *Qualitative Inquiry*, vol. 16, no 10, p.p. 837-851.

UNESCO. (2001). “General secondary school education in the twenty-first century: Trends, challenges, and priorities.” Report on the UNESCO International Expert Meeting on Secondary Schooling. Beijing, China.

UNESCO. (2005). Secondary education reform: Towards a convergence of knowledge acquisition and skills development. Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2014). Teaching and Learning: Achieving Equality for All, EFA Global Monitoring Report 2013/2014, p.31

VANDEYAR, S & Killen, R. (2006). Teacher-student Interactions in Desegregated Classrooms in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 26, 382-393.

VAQUERA, B. R. (2007). The Implementation of Public Policies. *Año*, 21, 135-156.

VERSPOOR, A. M. (1998). A chance to learn: Knowledge and finance for education in Sub-Saharan Africa. Washington D. C.: The World Bank.

VERSPOOR, A.M. (Ed). (2008). At the cross roads: Choices for secondary education and training in sub-Saharan Africa. Washington D.C.: The World Bank.

VINZANT, J. C. & Crothers, L. (1998). Street-level leadership: Discretion and legitimacy in front-line public service. Washington, DC: Georgetown University Press.

VSO (2002). What Makes Teachers Tick: A Policy research report on teachers motivation in developing countries. VSO, UK.

WALKUP, M. (1997). Policy Dysfunction in Humanitarian Organizations: The Role of Coping Strategies, Institutions, and Organizational Culture *Journal of Refugee Studies*, Oxford University Press 10(1):37-60.

WARK, G. R. & Krebs, D. L. (2000). The construction of moral dilemmas in everyday life.

WASSERMAN, H. (1971). The professional social worker in a bureaucracy. *Social Work* 16, 89-96.

WATERMAN, R. W., & Meier, K. J. (1998). Principal-agent models: An expansion? *Journal of Public Administration Research and Theory*,

WEIMER, D. & Vining, A. (2005). Policy Analysis: Concepts and practices (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

WINTER, S. C. (2001). Reconsidering street-level bureaucracy theory: From identifying to explaining coping behavior. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Policy Analysis and Management, Washington, DC.

WINTER, S. C. (2003). Implementation perspectives: Status and reconsideration. In B. G. Peters & J. Pierre (Eds.), *Handbook of public administration* (pp. 212-222). London, UK: Sage.

World Bank (1992). Zimbabwe: A review of Primary and Secondary education from successful expansion to equity of learning achievements. Report 8976-ZIM.

World Bank. (2002). *Secondary education in Africa: Strategies for renewal*. Washington, D.C.: The World Bank.

World Bank. (2005a). *Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People: A New Agenda for Secondary Education*. Washington D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development.

YANOW, D. (1987). Criticisms: what implementation research has not taught us? *Policy Studies Review*, 7, 103-115

YARROW, A. B. & al. (1999). 'Teaching in Rural and Remote Schools: a literature review', *Teaching and Teacher Education* 15, 1-13.

YIN, R.K. (2003). *Case Study Research – Design and Methods*, (3rd Ed) Newbury Park, CA Sage.

*"Ce n'est pas parce que les choses sont difficiles que nous n'osons pas,
c'est parce que nous n'osons pas que les choses sont difficiles."*
Sénèque (1-65)